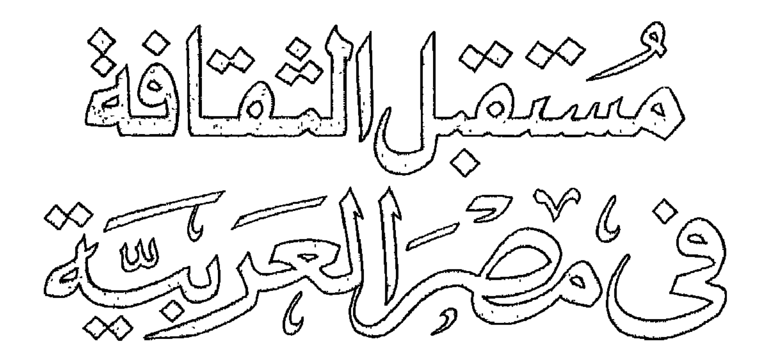
د. سُليمان حُزيِّن



دار الشروق


مستقبل الثقافة
في مصر العربية

الطبعة الاولى
١٤١٤هـ - ١٩٩٤م

القاهرة : ١٦ شارع جواد حسني - هاتف : ٣٩٣٤٥٧٨ - ٣٩٢٩٣٣٣
فاكس : ٣٩٣٤٨١٤ (٠٢) تلكس : 93091 SHROK UN
بيروت : ص . ب : ٨٠٦٤ - هاتف ٣١٥٨٥٩٠ - ٨١٧٧٦٥ - ٨١٧٢١٣
برقيا : داشروق - تلكس : SHOROK 20175 LE

دعـــــــاء

لو لم أكن قد خرجت إلى هذه الدنيا مصرياً عربياً
لضرعت إليه تعالى أن يبعثنى يــوم القيامة مصرياً عربياً

سليمان أحمد حزيّن

حكــمة

تهذيب الغريزة يخرج الحيوان من الحيوان
وتدريب العقل يخرج البشر من الحيوان
وتربية الضمير تخرج الإنسان من البشر
وتأديب النفس يخرج الإنسان من الإنسان

سليمان أحمد حزيّن

المحتـــوى

صفحـــة

١

هــذا الكتــاب وجــذور الثقــافـة

فــى مصـــر العــربيـة

١

هذا الكتاب وجذور الثقافة في مصر العربية

دراسة الثقافة والعمل الثقافى دراسة معقدة ، لأنها تجمع بين دراسة « العلم » من جهة ودراسة « الثقافة » من جهة أخرى . وللعلم مفهومه الخاص عند أصحاب «نظرية المعرفة » . فالعلم يبحث بالعقل والتجربة الحسية عن أصول « الأشياء » فى الطبيعة وتلمس مقومات قيامها ، وهو يحتكم إلى تطبيق نظرية الصواب والخطأ فى تعريف تلك الأشياء والتعرف عليها ، ويعمد دائماً إلى أسلوب التجربة عن كل شىء إلا عن العقل ذاته فلا صلة له بالشعور أو الرأى الذاتى أو الشخصى وهو « موضوعى » فى منهجه إلى أقصى حدود الموضوعية المطلقة . وإذا خرج عن ذلك من الأصول العلمية التى يتبعها العلماء فى كل مكان وكل زمان ، والتى لا تتغير ولا تتبدل بحكم اختلاف أشخاص العلماء أو ذواتهم أو بيئاتهم أو مذاهبهم ومن هنا كان العلم دائماً « لا وطن له » والمعرفة العلمية واحدة فى كل الأقطار وكل الأزمنة . أما الثقافة فربما كان أفضل تعريف لها ، فى رأينا ، أنها « لها وطن » فالثقافة العربية مثلا لا تفهم بغير تصور الوطن العربى الذى نشأت وتغذت بلبانه ، وبغير مفهوم « العرب » « والعروبة » التى قامت فى ربوعها واتصلت أشد الاتصال وأقواه بأهلها وتاريخهم وحتى بميولهم التى عرفوا بها خلال التاريخ ، وكذلك الحال مثلا بالنسبة للثقافة « الصينية » أو « اللاتينية » القديمة أو الانجلوسكسونية أو « الجرمانية » الحديثة والمعاصرة . فهى كلها لا تفهم بعيدًا عن أصحابها القدماء أو المحدثين ، أو عن حياتهم وفنهم أو نظمهم الاجتماعية أو السياسية أو حتى عن دياناتهم ومعتقداتهم فى بعض الأحيان . ومن هنا فإن مفهوم « الثقافة » أشد تعقيدًا من مفهوم « العلم » . خصوصًا وإن جوانب معينة من الثقافة تتصل فى

الوقت ذاته بالأصول « العلمية » للمعرفة ، فتجمع بين معرفة الأشياء الملموسة وبين الاستمساك « بالمثل » « والقيم » غير الحسية فى المجتمع ، فضلاً عن أن الثقافة هى «معرفة » من ناحية « وسلوك » « شخصى » أو اجتماعى من ناحية أخرى . حتى إن الناس كثيرًا ما يخلطون بين الشخص « المثقف » والشخص « المهذب » بالمعنى والمفهوم العام . وفضلاً عن ذلك فإن العلم يقيس ما ينتهى إليه العلماء من حيث التفرقة بين ما هو صحيح وما هو خطاء وذلك بعيدًا عن الرأى أو الحكم الشخصى ، على حين أن الثقافة إنما تفرق بين ما هو « حق » وما هو « باطل » من حيث إن كلا منهما فى الأصل «قيمة » أخلاقية خاصة . ثم إن الثقافة تتطرق إلى التصرف الشخصى والسلوك الفردى أو الاجتماعى ، بل تتطرق كذلك إلى مظاهر « الوجدان » و « أدب النفس » وغير ذلك مما لا يتطرق إليه العلم بصفة مباشرة أو دائمة ، بل إن العلم تفسده الميول الشخصية التى تبتعد عن الحكم المجرد والبعيد عن « الموضوعية العلمية » المتجردة .

ولقد عرض الناس بعامة وأهل الفكر بخاصة لدراسة موضوع الثقافة ومستقبلها فى بلد عريق كمصر . . . . عرضوا لذلك فى مناسبات كثيرة تكررت على الزمن ولكن الذى يهمنا الآن ، ونحن نبحث فى موضوع « مستقبل الثقافة فى مصر العربية » أن البحث فى موضوع مستقبل الثقافة والتعليم بعامة فى أرض الكنانة إنما بدأ الاهتمام به مع بدء النهضة الفكرية المعاصرة ، لاسيما فى أعقاب ثورة ١٩١٩ التى تبلورت فيها مشاعر المصريين فى احتكاكهم بالثقافة الأوربية التى مست العالم العربى واحتكت بحياته احتكاكا مباشرًا فى الحرب العالمية الثانية وكان نفر من المصريين المثقفين قد عادوا إلى مصر بعد دراساتهم فى أوربا الغربية ومنهم من جاء قبل ثورة ١٩١٩ (من أمثال لطفى السيد) ومنهم من جاء بعد تلك الثورة وأبرزهم فى ذلك الوقت أستاذنا طه حسين الذى كان أول من اهتم بشئون مستقبل الثقافة فى مصر ووضع مؤلفه التاريخى عن « مستقبل الثقافة فى مصر » والشىء الطريف أن طه حسين كان قد نشأ فى ظل الثقافة العربية الإسلامية بالأزهر الشريف ثم فى مرحلة انتقالية هى مرحلة الجامعة الأهلية الأولى حيث بدأ يحتك بالفكر الغربى الأوربى احتكاكًا غير مباشر لم يلبث أن تلته مرحلة التعرض لهذه الثقافة الغربية فى أوربا ذاتها إبان بعثته العلمية والثقافية فى فرنسا ويبدو أن طه حسين الذى لم يستطع أن يتخلى عن ثقافته العربية الأصيلة التى تربى على لبانها فى

مصر قبل بعثته إلى الغرب ، هو ذاته الذى لم يملك إلا أن يتأثر بما تعرض له من فكر أهل الغرب وثقافتهم . وهو حين عرض للتعبير عن ذلك الموقف فى كتابه الخطير «مستقبل الثقافة فى مصر » قد تصور أنه أقصر الطرق للتطور والانتقال من عهد الثقافتين العربية والشرقية الذى نشأ هو فيه أول الأمر إلى عهد الثقافة الحديثة . . . بل إلى عهد ثقافة العلم والعقل والفن والوجدان لا تكون إلا عن طريق التحول الفكرى نحو البحر المتوسط وما وراءه فى بلاد اليونان أولا ثم فى أوربا الغربية بعد ذلك . . . ولعله كان معذورًا فى ذلك لأنه كان يذكر دائمًا ـ وله الكثير من العذر والحق فى ذلك ـ . . . كان يذكر أن أمة العرب حين عمدت إلى تجديد فكرها وثقافتها وعلمها فى عهد التنوير الإسلامى الأول على أيام هارون الرشيد وأخلافه ، عمد العرب إلى السبيل الأوحد أمامهم وهو النقل والترجمة من الثقافة الإغريقية القديمة . . . فترجموا أصول العلم والمعرفة وجنح مفكروهم إذ ذاك إلى الجمع بين الحكمة والفلسفة وبين تطبيقات العلم الحديث فى الرياضيات والطب والفلك وغيرها . فجاءت صورة النهضة الفكرية والثقافية الكبرى إذ ذاك جامعة بين أصالة الفكر والعلم العربيين وبين نور الثقافة والعلم كما عرفهما أهل اليونان القدماء وما انتهى إليه تراثهم الذى نقل عنه العرب وترجموا ما شاءت لهم الترجمة أن ينقلوا عن مناهج العلم وأصوله اليونانية القديمة .

وفضلاً عن ذلك فقد أتاح انتقال طه حسين إلى باريس وغرب أوربا فى بعثته العلمية. . . أتاح له ذلك أن يتبين كيف إن أوربا الغربية ذاتها إنما نقلت عن اليونان الإغريق أصول ثقافتهم وأسلوب تفكيرهم العلمى الذى انتقل بهم إلى مشارف عصر النهضة الأوربية الحديثة فى العلم والفن والثقافة جميعًا .

لعل ذلك ، فى رأينا ، هو الذى دعا طه حسين إلى أن يحول دفة الفكر واتجاه المعرفة بالنسبة إلى المستقبل من الاتجاه التقليدى لتلمس منابع ثروتنا التعليمية والثقافية فى أرض المشرق العربى والإسلامى الذى نشأ فيه وأرسى قواعد معارفه الأصلية . . . تحول عن ذلك إلى أن يعتبر مصر المدخل والمطل العربى على شواطئ البحر المتوسط وما وراءها فى أوربا الغربية التى كانت قد أخذت منذ بضعة قرون قليلة بأسباب التجديد والانبعاث

الثقافى والعلمى والتعليمى نحو المستقبل . ومن هنا جاءت دعوته التى بدأت بنداء التجديد فى مجال أسباب العلم والمعرفة والتعليم ثم انتهت إلى دعوة حق التعليم ومجانيته وإطلاق أسبابه للجميع بحيث يصير « كالماء والهواء » اللذين اعتبرهما العرب والمسلمون أنفسهم من قبل جزءًا لا يتجزأ من « حق الحياة » للجميع ، وهو المبدأ الإسلامى الذى شرعه الله للناس منذ وهبهم « حق الحباة » التى لا يكتمل دون أن يتاح للناس فيها حق المعرفة وحق العلم وحق الثقافة جميعا .

تلك كانت الصورة كما رسمها طه حسين لنفسه وللكثيرين من تلاميذه فى مجال التعليم ومجال الثقافة ، وهى صورة لاشك أنها كانت صادقة وصالحة للعصر الذى وضعت فيه ، ولكن بعض تلاميذه ، ومنهم صاحبكم ـ وجدوا فيها صورة مبسطة أكثر من اللازم فثقافة مصر لا يمكن أن تكون نتيجة بسيطة لاختلاط الأصول الحضارية العربية بالإضافات التى جاءت من بحر الإغريق عن طريق الإسكندرية ، ولا هى حتى بالنتيجة شبه المركبة التى جمعت بين الأصول الحضارية الشرقية « المصرية والعربية» والإضافات الإغريقية وما أضافته إليها العناصر الغربية من أوربا الحديثة خلال القرنين الأخيرين .

إنما الذى يريد أن يتفهم جذور الحضارة والثقافة فى منطقة شمال شرق افريقية وجنوب غرب آسيا لا يلبث أن يدرك أنها جذور ضاربة فى أعماق التاريخ ، بل وفى أواخر عصر ما قبل التاريخ ، وترجع إلى أوائل عصر « الاستقرار » الحضارى الأول فيما نسميه بالعصر الحجرى الحديث حين عرف الإنسان زراعة القمح والشعير وبعض أشجار الفاكهة فى هذه المنطقة العتيقة فى قلب العالم القديم وعرف كذلك استئناس الحيوان وتربيته بدلا من مجرد اصطياده وانقلبت أسس الحياة فأصبحت تقوم على أساس معاونة الطبيعة على تجديد مواردها بدلا من مجرد استنفاد تلك الموارد كما كانت الحال فى أيام الصيد والتقاط الحبوب والثمرات أيام العصور الحجرية القديمة . ولقد صاحب هذا الانقلاب فى حياة الناس أن بدأ عصر تراكم الخبرات والمعلومات وتراكم العناصر الحضارية وما يتبعها من عناصر الثقافة وثمرات التجارب الإنسانية . ومنذ هذا العهد الجديد لحياة الاستقرار بدأ تبادل السلع والمنتجات الفائضة ، وكذلك تبادل الأفكار

والخبرات بين سكان هذه المنطقة فى وسط العالم . والواقع أن من يبحث عن أصول العلاقات الفكرية والثقافية بين ما نسميه الآن بلاد العرب وبين مصر ووادى النيل الأسفل سيجد أن بدايات التبادل الفكرى والثقافى (اللغوى بصفة خاصة) بين بلاد العرب ومصر إنما ترجع إلى فترات طويلة قبل أن يبدأ التاريخ المكتوب حوالى أواخر الألف الرابعة قبل الميلاد (عصر الاستقرار فى مصر الفرعونية) . ومن الخير أن نذكر هنا أن الأصول الأولى للحضارة الفرعونية إنما ترجع إلى هجرات العناصر « الحامية » من جنوب بلاد العرب إلى شرق افريقية وأعالى مصر خلال ما يمكن أن نرجع به إلى الألف الخامسة قبل الميلاد ، وفى عهد ما نسميه حضارة « البدارى » (جنوب شرق أسيوط) وكان ذلك أصل اللغة المصرية القديمة (المتأثرة باللغة الحامية القديمة) ثم جاءت بعد ذلك موجات وصلات تجارية وسكانية وحضارية وصلت إلى مصر تباعًا وابتداء من عصر حضارة « المعادى » (بجوار القاهرة) فى أواخر عصر ما قبل الأسرات وعصر الأسرات الأولى وفيها صلات وثيقة بحضارات سورية القديمة وبدايات وصول الساميين وثقافتهم إلى أرض مصر الفرعونية القديمة وقد تكررت تلك الغزوات والصلات السامية بأرض الفراعنة خلال معظم التاريخ الفرعونى .

كذلك الحال فإن صلات مصر القديمة بعالم اليونان ترجع إلى أقدم كثيرًا من ظهور الإغريق الأقدمين فى أيام الإسكندر . . . بل إن اختلاط الفكر المصرى بالفكر الإغريقى العتيق يرجع إلى أيام جامعة « أون » أو عين شمس القديمة التى أنشاها كهنة مصر مع بداية عهد الأسرات وفضلوا أن يقيموها على بعد خمسين كيلو مترًا إلى الشمال من العاصمة الموحدة « منف » لتكون بعيدًا عن سلطان الحكم فى العاصمة وقد قصد أبناء اليونان إليها وطلبوا الحكمة المصرية منذ ذلك العهد البعيد . . . قصدوا إلى « أون » واختلطوا بحكمة المصريين (المتأثرة بالحكمة الحامية القديمة والمتسربة أصلاً من جنوب بلاد العرب وبالحكمة السامية التى جاءت من الشمال) .

وهكذا كان اختلاط الحكمة والحضارة بل والثقافة المصرية القديمة بالثقافات الحامية والسامية التى جاءت من بلاد العرب (حتى قبل أن تبدأ السلالة العربية بمفهومها الانثروبولوجى الدقيق) ثم بالثقافة الإغريقية التى جاءت إلى أرض الملتقى

المصرية وتقتبس قبل أن تضيف شيئًا جديدًا إلى المنظومة الحامية ـ الفرعونية ـ السامية التى تبلورت فى أرض « الكنانة » بوادى النيل .

وجاءت دورة تفرع جانبية من مصر عندما انتقل الفكرالفرعونى إلى أرض فينيقية وليبنطة فى غرب آسيا حيث تطورت الكتابة متأثرة بثقافة مصر وكتاباتها القديمة ، ثم انتقلت بالبحر المتوسط إلى أرض قرطاجة فى تونس وهناك زاد التبلور والاختلاط بين فكر مصر وفكر البحر المتوسط وبقيت الجذور هناك ونمت حتى عادت من تونس إلى مصر مرة أخرى أيام الفاطميين وقيام الأزهر الشريف .

ثم هناك ظاهرة اختلاط وامتزاج فكرى جديدة ظهرت مع بدايات فكرة « العالمية » عندما جاء الإسكندر الأكبر فى القرن الرابع قبل الميلاد من مقدونيا وبلاد الإغريق إلى آسيا الصغرى والمشرق القديم ثم انتقل إلى مصر وسار إلى غرب البلاد فى واحة سيوه وأنشأ مدينة الإسكندرية التى أصبحت قاعدة للفكر المختلط الذى تطور بعد ذلك حين أصبحت المدينة الجديدة قلبا للحكمة والفلسفة والثقافة تشع على العالم كله من حوله برا وبحرًا . كذلك فإن الإسكندر اتسع بسلطانه إلى المشرق العربى وبلاد إيران وما وراءهما إلى حدود الهند والصين وانتهى ذلك إلى ثورة فكرية عالمية تركت أثرها على الفكر البشرى حتى يومنا هذا ومهدت لأن تكون مصر والمشرق العربى القديم كله كتلة واحدة رفعت لواء الفكر والثقافة والحضارة عامة تشع إلى الشرق والغرب والجنوب جميعًا .

وهكذا فإننا إذا عدنا إلى الصورة المبسطة التى رسمها طه حسين فى كتابه « مستقبل الثقافة فى مصر » ، نجدها لا تتسق تمامًا مع تصورنا ، وهو أن علاقات مصر بأرض العروبة وحضارتهم وثقافتهم الحامية ثم السامية هى صورة قديمة زادها ظهور الإسلام ودخوله إلى مصر فى القرن السابع الميلادى وما بعده . . . زادها تبلورًا وتطورًا حتى جاء عهد الأزهر الذى وصلنا كصورة فكرية وعقلية ودينية مرتدة من أرض قرطاجة القديمة وتونس الفاطمية ولكنها لم تلبث أن تأثرت بصورة مصر الأصلية وهى صورة « العالمية » ولذلك فإن الأزهر لم يستمر « فاطميا » أو « شيعيا » وإنما حوله علماء الأزهر «المصريون» إلى جامع للمذاهب الإسلامية الأربعة ، وأضفوا عليه صفة « العالمية » فصار جامعًا

للعالم الإسلامى كله شرقه وغربه وشماله وجنوبه وأثبتت مصر على الأرض « وسطيتها» بين القارات وبين البحار والمحيطات وهى الوسيط التى ميزت الثقافة المصرية والعربية والإسلامية كما عرفها التاريخ منذ أيامه القديمة.

ولنعد إلى موقع مصر الجغرافى حيث انتقلت « المسيحية » القديمة من المشرق العربى إلى أرض الكنانة فقامت بها الكنيسة القبطية التى تركزت فى الإسكندرية (الكرازة المرقسية) وتأثرت بفكر الإسكندرية ومدرستها القديمة ثم انتشرت فى شمال شرق افريقية وأرض الحبشة . . . . ورفعت راية الفكر الحر فى أرض مصر أيام طغيان «الرومان » وأيام تعسف روما وكنيستها واستمسكت الكنيسة المصرية « بالحرية » ورفعت مدارها فى وجه كل طغيان وبذلك مهدت السبيل فيما بعد لظهور الأزهر وجامعه العتيق حين تبنت مصر الفكر الإسلامى فى العهد العربى الحديث كما تبنت الفكر المسيحى الحر والمتحرر أيام طغيان الرومان وبذلك حفظت مصر للفكر العربى القديم والفكر المسيحى ثم الفكر الإسلامى طبيعته الإنسانية العامة التى ورثتها مصر من موقعها الجغرافى الوسيط . ثم كرر التاريخ الثقافى نفسه فى عصرنا الحديث فعادت مصر لتتولى العمل الثقافى فى الاتصالات العربية العالمية والاتصالات العربية ـ المصرية بأوربا الحديثة وتتولى كل من الإسكندرية وقاهرة المعز لدين الله هذه الوساطة العالمية التى يتأكد بها الدور التاريخى لمصر مقر الفكر والثقافة فى قلب العالم .

هذه صورة تختلف بعض الاختلاف عن الصورة التى وضع أسسها أستاذنا طه حسين منذ الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن وهى صورة تجعل من حديثنا عن «مستقبل الثقافة فى مصر العربية » حديثا له جذوره القديمة بل والعتيدة ولكنها فى الوقت ذاته هى الصورة العربية المصرية المتجددة لاتصال الفكر والثقافة منذ أقدم العصور وعلى امتداد ما نحن مقبلون عليه من أيام .

تعقيد الصورة فى ثقافة مصر العربية إذن يتمثل فى أنها ثلاثية الجذور . . . فهناك أولا البيئة المصرية الإفريقية والنيلية التى خرجت منها الثقافة المصرية مستندة إلى أصول البيئة فى أرض الكنانة بوادى النيل الأسفل ـ وهناك ثانيا البيئة العربية فى شبه جزيرة العرب (جنوبها ووسطها وشمالها) وهى التى خرجت منها الأصول الحامية ثم السامية

ثم الإسلامية ووصلت إلى مصر والتى اختلطت ببعض أصولها الأولى وتبنتها لتنشرها على العالم الإسلامى كله ـ هناك ثالثًا بيئة البحر المتوسط واليونان وما وراء ذلك فى غرب أوربا ، وهى التى أضافت إلى ملامح الحضارة والثقافة المصرية ، ولكنها لم تطمس معالمها الأصيلة المصرية والعربية وإنما أضافت إليها ما أثراها على مر الزمن وعلى طريق المستقبل إن شاء الله .

هذا وسنعرض فى الكتاب لفصول متتابعة عن هذه الصورة المتجددة فى كل من مجالى الثقافة والتعليم .

والله ولى التوفيق ، ، ،

٢

ثقافة مصر فى مسيرتها
مع الحضارة والتاريخ

٣

ثقافة مصر فى مسيرتها مع الحضارة والتاريخ (*)

أتحدث إليكم اليوم فى موضوع هو أقرب إلى التاريخ منه إلى أى شىء آخر ، ذلك هو موضوع ثقافة مصر فى مسيرتها مع الحضارة والتاريخ . وموضوع مستقبل الثقافة فى مصر كان مثار اهتمام بين ذوى الرأى فى بلدنا الأمين خلال خمسين عاما أو أكثر . فقد تناوله أستاذان فاضلان من أساتذتى ، هما المغفور لهما الدكتور طه حسين والأستاذ إسماعيل القبانى ، وقد تناوله كل منهما من ناحية خاصة . فأما أستاذنا طه حسين فقد وضع تقريره التاريخى عن « مستقبل الثقافة فى مصر » ، وعنى أكثر ما عنى بدراسة مكانة مصر فى حوض البحر المتوسط وحضاراته القديمة ، وتأثر مصر بالغرب عن طريق العالم اليونانى الرومانى أولا ، ثم عن طريق غرب أوربا بعد ذلك وفى أيامنا هذه. وأما الأستاذ إسماعيل القبانى فقد كتب أيضًا فى الموضوع ذاته « مستقبل الثقافة فى مصر » ، ولكنه تناول الموضوع من ناحية تربوية خاصة ، هى ناحية التعليم كسبيل إلى المعرفة ، وإلى بناء الجيل الجديد .

ولكننى سأحاول معكم محاولة جديدة تختلف عن هذا وذاك . ذلك أننى أريد أن أذهب بكم بعيدًا ، بل بعيدًا جدًا إلى أصول الثقافة فى مصر . فالثقافة فى مصر فى رأيى لا تترتب فقط على صلاتنا بالغرب القديم أو الحديث ، ولا تتصل فقط بالتربية الحديثة وأصولها البيداجوجية ووسائلها التى هى أقرب إلى فن التخصص التعليمى منها إلى فن

(*) نص محاضرة أرتجلت بالمجمع المصرى للثقافة العلمية (١٩٨٠) ونشرت بكتاب المجمع السنوى الخمسون وهى تنشر الآن بنصها كما ألقيت .

الثقافة العامة . إنما الثقافة فى رأيى هى الجانب الفكرى والروحى من الحياة . وإذا كانت الحياة المتحضرة والمستقرة فى مصر ، والتى ارتبط فيها الإنسان بأرض الكنانة . . إذا كانت هذه الحياة ترجع فى أصولها ، كما كنا نعتقد حتى هذه السنوات الأخيرة إلى الألف السادسة قبل الميلاد ، فإن البحوث الحديثة التى تمت خلال العامين الأخيرين ترتد بأصولنا الاستقرارية إلى ألفى سنة قبل ذلك . معنى هذا أن أصول الحياة المستقرة التى ارتبطت فيها معيشة الإنسان وعمله بالأرض ، ترجع فى بعض أرض مصر إلى الألف الثامنة ، وربما إلى الألف التاسعة قبل الميلاد ، وإذا كان الإنسان حين يتأمل الأرض وما ينمو ويعيش على سطحها ، ويحاول أن يستنبت النبات البرى ويزرع الأرض بدلا من أن يكتفى بجمع الحبوب والجذور والتقاط الثمرات ، ويحاول أن يستأنس الحيوان ويتألفه ليستدر خيره بدلا من أن يكتفى باصطياده ، ويحاول بذلك كله أن ينتقل بوسيلة حياته ونمطها من الجمع والالتقاط ، وهى وسيلة استغلالية بحتة ، إلى استنبات النبات ومعاونة الأرض على أن تجدد خيراتها عاما بعد عام عن طريق الزراعة ، ثم عن طريق تربية الحيوان ، كأنما هو يغير أسلوبه فى الحياة تغييرًا جذريًا ، انتقل به من مرحلة الحيوان الذى يأكل النبات ولا يعرف كيف يستنبته ، ويقتنص الحيوان ولا يعرف كيف يربيه . . هذا الإنسان تحول من غريزة الحيوانية إلى سجية إنسانية ، يتعاطف بها مع الطبيعة ويتعاون مع البيئة ويشارك فى تجديد الحياة وتنميتها ، فيصبح عنصرا مساعدًا للطبيعة لا مستغلا لها . هذا الإنسان أصبح إنسانًا « مثقفًا » من حيث صلته بكل ما هو حى من حوله . وهو الإنسان ذاته الذى صقل الحجر واصطنع منه آلة يفلح بها الأرض ، أو فأسا يهذب بها الخشب . . هذا الإنسان الذى عرف كيف يصقل الحجر ، فيضفى عليه شكلا فنيا جميلاً فيه كثير من الذوق والحنكة . . مثل هذا الإنسان لا يمكن إلا أن نعتبره صاحب ثقافة وذوق وفن . وفوق ذلك فإن الإنسان فى أرض النيل عرف كيف يضبط النهر العظيم ، النهر الذى إذا تركناه وطبيعته فإنه يبقى نهرًا مدمرًا ، يدمر الحياة ، ويطغى على جوانبه بالفيضان فى غير انتظام . . يغرق الحرث والنسل . وإن الإنسان الذى أقام الجسور على جوانب النهر وأقام الأكوام لينشىء من فوقها القرى ، والإنسان الذى عرف كيف يركب النهر على قارب صغير ، وكيف ينشىء الشراع ليستغل الريح فى دفع هذا القارب . . الإنسان الذى نزل مع تيار النيل

من الجنوب إلى الشمال ومن الصعيد إلى الدلتا ، ثم صعد مع الريح من الدلتا إلى الصعيد ، فربط الوجهين ، وأنشأ أول حكومة موحدة فوق هذه الأرض . . هذا الإنسان إنما أنشأ ذلك كله بثقافته . وتلك فى رأينا هى الثقافة . بل إن تعريف الثقافة بأنها مجرد المعرفة ، أو أنها مجرد زيادة فى هذه المعرفة ، إنما هو تعريف كان يكفى لجيلنا الماضى ، ولكنه عندى لا يكاد يكفى لجيلنا الحاضر ولا لجيلنا المستقبل . الثقافة فى مفهومها الجديد إنما هى نمط الحياة وأسلوبها . وأظن أنى أصدقكم حين أحكى لكم حكاية بسيطة من فلاح بسيط كنت أتحدث إليه حديثًا عاما ، فقال لى «الحياة ثقافة ». أى أن الثقافة فى رأيه لا تأتى إلا عن طريق ممارسة الحياة . وأظن أنه كان صادقًا فى تعبيره ، بل ومعبرًا عن شعور توارثه ، بوعى أو بغير وعى ، منذ ثمانية آلاف سنة أو تزيد. ولا أغالى إن قلت لكم أن هذا الفلاح أوحى إلى بعض ما أتحدث به إليكم الآن .

الثقافة فى مصر إذن لها أصول بعيدة ، وتختلف تمامًا عن ثقافة كثير من الأمم والشعوب الأخرى المحدثة والتى وصلتها الثقافة منقولة ، لا كما نشأت عندنا هنا متأصلة . تلك شعوب لها تعريفاتها فى الثقافة ، أما شعبنا فجدير به ، أن تكون له هذه التعريفات الجديدة للثقافة ، وهى فى الواقع تعريفات جديدة قديمة فى الوقت ذاته . فنحن لا نستطيع أن نتحدث عن مستقبل الثقافة فى مصر دون أن نتحدث عن ماضى الثقافة فى مصر ، فذلك حديث يكون سطحيًا ، كذلك فإن الثقافة ليست مجرد ما يترتب على معرفة القراءة والكتابة من اتساع فى الأفق ، ولا ما يترتب على اتصال مصر بالعالم الخارجى فى اليونان القديمة أو فى أوربا الحديثة أو غيرها ، مما يوسع أفق ثقافتنا . ذلك أمر يعيننا فى مجال التحدث عن الاتصالات الثقافية والفكرية ، ولكنه لا يتصل بأصول الفكر والثقافة . إنما الثقافة إذن ليست تلك التى تتصل بالتعليم كإضافة للحياة ، وإنما هى التى تتصل بأسباب الحياة ومقوماتها ومظاهرها . فهى فى مصر قد اتصلت بنشأة الزراعة ، واتصلت بصفة خاصة بما نسميه « المدنية » وهى جانب من جوانب الثقافة يتصل بالمظاهر المادية للحضارة كالبناء وغيره ، كما يتصل بالحضارة فى معناها الأوسع ، الذى يشمل الثقافة والمدنية جميعًا .

والآن فإنه لابد لى من أن انطلق بكم من حديث الثقافة فى جملته إلى حديث المدنية وارتباطها بالثقافة . فمدنية مصر ، مثلاً ، تمثلت فى تخطيط الأرض واستغلال الوادى بطريقة هندسية وعلمية ، فيها كثير من التعاطف بين الإنسان والبيئة ، حين قسمنا الأرض إلى أحواض ، وحين حفرنا الترع التى لا يستطيع فرد بمفرده أن يحفرها . ولقد كان من الضرورى تنظيم الجماعة والعمل المشترك لجلب المنفعة المشتركة من مياه النيل بعد ضبطه ، وتوزيع مياهه فى الترع والقنوات وعلى سطح الأرض . ومعنى ذلك أنه كان لابد من التعاون الذى تمثل فى المجتمع المصرى القديم ، والذى كان ضروريًا أيضًا لدفع الخطر المشترك ، خطر فيضان نهر النيل ، هذا النهر الجبار الذى حاولنا أن نضبطه ، وأن نطوعه ، وأن نقيم له الجسور لكى يفيض بانتظام ، ولقد كان آخر مثال لهذا الضبط حين أقمنا عليه السد العالى ، وضبطناه ضبطًا قاسيا امتد من الضبط السنوى إلى ضبط دائم أو شبه دائم ونهائى . ولقد أدى ذلك كله ، وعلى مر السنين ، إلى إحكام التعاون فى هذا العمل الشعبى الكبير ، والذى انطوى على تنظيم مدنى اتصل ببناء المدنية والحضارة فوق أرض الكنانة ، واتصل بصفة خاصة بإقامة « القرى » التى أضفت على مصر طابعًا خاصًا من الحياة المستقرة ، والتى تقوم على أساس من التعاون بين أهل القرية الواحدة ، حين كان من الضرورى أن تقام القرية على كومة كبيرة من التراب فوق مستوى الفيضان ، وأن تنشأ فيها حياة متكاملة بين سكانها ونظام مدنى لحكومة القرية ، بل نظام عمل يكون للقرية به اكتفاؤها الذاتى فى الحرف والصناعات وما يتصل بها من فنون ، ومن تنظيم اجتماعى تعاونى طبع الحياة المصرية القديمة بطابعها الأول الأصيل ، والذى كان فى حد ذاته دليل الثقافة المدنية ، منذ كان المجتمع الريفى فى مصر ،بل ودليل التحضر الذى يقوم على أساس تقسيم العمل بين الناس ، فبعضهم يزرع ، وبعضهم يشتغل بشئون حرف الزراعة فى البناء والتجارة والحدادة وغيرها من الأعمال المتصلة بالحياة الزراعية المستقرة ، وبعضهم يركب الماء فى قارب ليصل هذه القرية بتلك ، أو ليسير مع النهر ليربط جزءًا منه بجزء آخر . إذ أصبح هناك تخصص فى المجتمع ، وهذه هى المدنية بل الحضارة فى صورتها الأولى والأصيلة .
ثم إن الناس كانوا فى أول الأمر يبنون منازلهم ومساكنهم من الطين أو من القش ، واستمروا على هذا النحو ردحًا من الزمن ، ولكنهم عندما بدءوا يفكرون فى العالم الآخر

وما يتصل به من فكرة الخلود الأبدية المستمدة من الصورة الحسية الظاهرية فى استمرار الحياة وتجددها على ضفاف النهر ، انشئوا معابدهم ومقابرهم للحياة الآخرة، لا من الطين ، وإنما من الحجر ، أى من مادة تحارب الزمن وتغالبه وتبقى عليه. وحتى فرعون ذاته كان يقيم إبان حياته الأولى فى بيت من الطين ، ولم نعثر حتى الآن على قصر مشاد من الحجر الباقى لدار الفناء . . . بل إنه كان يعيش فى مبنى يمثل دار الفناء أصدق تمثيل ، أما عندما أراد أن يبنى مقبرة أو هرما يدفن فيه فقد بنى من الحجر ، وعندما أراد أن يتعبد ، أيا كان نوع عبادته ، فقد بنى المعبد من الحجر ، أى إنه نقل صورة الطين وصورة القش وصورة الخشب إلى صورة الحجر . ومن يزور منا سقارة اليوم يجد أبواب المعبد أو أبواب المقبرة تفتح أمام القادم ، مع أنها مقطوعة من الحجر ، ومرتكزة على الحائط تقليدًا لفكرة الباب الخشبى مرتكزًا إلى الحائط . ثم إذا نظرنا إلى الأعمدة الحجرية نجدها تصور نبات البردى أو غيره من النبات ، ولها تيجان تمثل رؤوس النبات المزهرة ، لأن الإنسان المصرى عندما اتضحت رؤيته عن فكرة البقاء. . وعندما انتهى إلى فكرة الخلود الأبدى صور ذلك فى هذا الفن التشكيلى والمجسد ، الذى هو قوام ما نسميه المدنية . ولقد كان الفن المصرى بسيطًا فى تشكيله، ولكنه عبر عن أعمق الأفكار وأدقها . فالهرم مثلا يعتبر من أبسط الأشكال ، إذ هو أربعة أسطح وقاعدة تنتهى كلها إلى قمة مدببة سامقة ، وهذا شكل مجسد لا تعقيد فيه ولا تقاطع بين الخطوط ، مما قد نجده فى بناء الهياكل الدينية فى بعض البلاد الأخرى . . ومع ذلك فإن الإنسان المصرى اختار أبسط الأشكال ليودعها أعمق الأفكار والعقائد. . فكرة البقاء الأبدى المستمد من بقاء الخالق. . وفوق ذلك فإننا نلحظ أن المصرى الذى اختار التعبير « البسيط » فى فنه ، فإنه إنما تأثر فى ذلك بطبيعة أرض مصر، حيث الوادى منبسط فى استواء كامل أو شبه كامل ، وحوائط الوادى عمودية الارتفاع ، وتنتهى بسطح الهضبة على الجانبين القريبين من الوادى . . وهو سطح منبسط أيضًا . . ولاشك أن هذه الأسطح المنبسطة كلها قد انعكست على سجية المصرى ، التى سار عليها فى بناء فنونه التشكيلية والمعمارية حين أقام معالم المدنية والحضارة . ولقد تمثل ذلك فى الأهرام والمعابد القائمة عند سفوحها . . كما تمثل بعد ذلك بصورة واضحة جدا فى معبد الدير البحرى ، الذى يكاد يمثل امتدادًا طبيعيًا من حوائط الهضبة الواقعة فى

خلفيته . . بل إن هذه البساطة ذاتها قد استمرت فى فنوننا المعمارية والتشكيلية الهندسية خلال العصر الإسلامى بل العصر الحديث .

تلك إذن هى الثقافة المصرية التى ربطت بين الحياة الأولى والحياة الآخرة ، وربطت بين العمل الفردى والعمل الجماعى . . بل تلك هى الثقافة التى ربطت بين المشاركين فى العمل الثقافى الذى بنى المدنية والحضارة فى مصر . ولا تزال آثارنا كلها شاهدة على ذلك وخلال مختلف العصور . وقد يكون من المفيد هنا أن نشير إلى روح التكامل الشعبى التى تم بها كل عمل كبير فى مصر . ومن ذلك بناء الأهرام القديمة حيث كان يتضافر مائة ألف من شباب مصر ورجالها ، يعملون ثلاثة أشهر كل عام (أيام الفيضان) واستمر تعاونهم عشرين عاما كاملة لينجزوا عملاً واحدًا كبيرًا ، هو هرم خوفو الذى يدل تماسكه حتى الآن على الإبداع الفنى فى الإتقان ، لأن الواقع أن كل عامل فيه إنما كان يتصور أنه يقوم بعمل دينى أو روحى على الأقل ، فهو إذ يخلد جسد الملك إنما يضمن بذلك تحقيق الخلود بالنسبة لروح الأمة كلها . . ولذلك فإن بناء الهرم الأكبر لم يكن عمل سخرة ، كما يصوره بعض الناس ، وإنما كان عملا فنيًا ، استهدف مصمموه ومنفذوه تخليد روح مصر على مر الزمن .

على هذا النحو فإن بناء الهرم الأكبر وأمثاله من آثار هذا الشعب الخالد إنما كان من عمل مهندسين وفنانين وعمال يفهمون حقا ما يفعلون ، ويحبون حقا ما يفعلون . . كانوا جميعًا أهل ثقافة ، وكان عملهم عملاً فنيًا وثقافيًا قبل أن يكون مشروعا إنشائيًا عاديا . ولن تستطيع أمة أخرى غير هذه الأمة ، التى نشأت فوق هذه الأرض وسبقت الأمم جميعا . . لن تستطيع أمة ، أن تأتى ما أتاه أجدادنا من قبل . ومثل هذا يتكرر الآن . فعمل الفلاح المصرى فى أرضه بعناية وبحب دليل على أنه إنسان ثقفته الطبيعة والحياة ، وصقل العمل ثقافته . . بل ثقفه ارتباط الأسباب بين الأرض والسماء فوق أرض الكنانة .

ونستطيع أن ننتقل إلى بعض الجوانب الأخرى من العمل ، فى مصر القديمة والوسيطة والحديثة ، وسنجد دائما أن هذا الإنسان المصرى كان إنسانا نظاميًا . يعرف للمجتمع حقه . ولئن كان بعض الناس قد ظن أننا أمة من البسطاء أو من الناس

الطيبين بالمعنى الخاص لهذه الكلمة ، فإن هذا تصوير قشرى ساذج فى حد ذاته . وإنما نحن تعشقنا النظام فى عملنا ، وفى الريف حيث نرى الصورة واضحة كل الوضوح ، وفى المدن ، لاسيما فى أحيائنا البلدية التى لا يقلد أهلها الغرب تقليدًا مستعارًا . . هناك نجد المصرى الذى عرف النظام دائمًا . بل المصرى الذى عرف الحكومة واعترف لها بدورها . . حيث كان للفرد حقه وحريته ، ولكن عليه دائمًا تكييف الارتباط بالجماعة .

ثم لننتقل مثلاً إلى صورة الدين فى مصر . فنحن شعب قد تداولت بينه صور العقائد من مصر القديمة إلى مصر المسيحية ثم إلى مصر الإسلامية . ومع ذلك فقد انتظم فكرنا وسلوكنا الدينى دائمًا « سلك » واحد هو رحابة الفكر وعدم التعصب . فالدين عندنا كان يمثل « قيمة » روحية قبل أن يمثل مجرد عقيدة . ولقد عاش المصرى منذ أقدم العصور من أجل آخرته التى آمن بها . ولذلك فإنه فى مصر القديمة كان ينفق حياته الدنيا كلها من أجل تأكيد حياته الآخرة . وعندما جاءت المسيحية آوتها مصر واحتضنتها احتضانًا ، وتبنتها تبنيًا ، وقامت الكنيسة القبطية فى مصر ، ولكنها اتخذت منذ البداية طابعها المصرى الذى وقفت به مصر مدافعة عن الحرية فى وجه الطغيان الرومانى ، حتى وجبت الهجرة فى وجه ذلك الطغيان ، وانتقل الرهبان إلى أديرة الصحراء ، يعبدون الله كما يريد المصرى أن يعبده ، بعيدًا عن يد السلطان .

ثم جاء الإسلام فتبنيناه أيضًا وأعطيناه الصبغة المصرية السمحة ، التى تقوم على الفهم والتعاون والتآخى بين الناس مسلمين وغير مسلمين . وعلى القيم التى توارثناها منذ أقدم العصور بل على البساطة التى التقى فيها فكر الإسلام بفكر مصر الأصيل . وأعطينا الإسلام فى الأزهر صورته المجيدة الرائعة التى جمعت بين العلم والفكر والتقوى . . هذا هو الإسلام المصرى وتلك هى الكنيسة المصرية من قبله ، بل تلك من قبل ذلك وبعده أدياننا المصرية التى قامت على الفهم الرحب . فهنا فوق هذه الأرض الطيبة ، وبين أجيالنا المتعاقبة من المثقفين ، نجد الدين الذى يعرف روح الجماعة ويعرف روح النظام فى الجماعة . بل الدين الذى يعرف الفكر ويعرف الفن ويعرف العلم جميعًا . هذا هو لون مصر ، وهذه هى ثقافة مصر . إذا نظرنا إليها فى الماضى

فإننى أتصور أنى أنظر إلى مرآة أمامى ، تنعكس فيها صورة الماضى ، وتمتد إلى ما لا نهاية . وهذا هو معنى الاستمرار فى الفكر والثقافة والحضارة المصرية .

كل هذا عن نشأة ثقافة مصر ، وتأثرها بظروف البيئة فى أرض الكنانة ذاتها فى وادى النيل الأدنى . ولكن مؤثرات البيئة فى الحياة المصرية والتاريخ المصرى تمتد إلى ما وراء الوادى إلى « الموقع الجغرافى » واتصالات المكان الوثيقة جنوبًا نحو داخلية أفريقية ، وشرقا نحو الجزيرة العربية ، وشمالاً إلى البحر المتوسط وشمال أفريقيا . ولكن الذى يعنينا الآن بصفة خاصة هو اتصال مصر الوثيق بالعروبة والثقافة العربية . فمصر كانت على الدوام جزءًا أصيلاً من حياة الشعب العربى الذى امتدت أصوله وفروعه فوق رقعة كبيرة من الأرض. تتصل من جنوب غرب آسيا إلى شرق أفريقيًا وشمالها الغربى . . ويخطىء من يتصور أن أصول العروبة ترجع إلى العصر الإسلامى حين انتشر العرب وانتشرت الثقافة العربية الإسلامية واللغة العربية ذاتها فوق هذه الرقعة الواسعة من الأرض ، وأصبح لسكان هذه الرقعة الفسيحة ـ وعاء ثقافى وفكرى واحد ومشترك هو وعاء لغة الضاد . ذلك أن صلات مصر بالعروبة كانت أقدم من ذلك بكثير ، وكانت على الدوام صلات دم ، وصلات فكر ، وصلات تشابك فى الحياة والتاريخ بصفة عامة . كما كانت بطبيعتها صلات تأثر وتأثير متبادلين بين أرض الكنانة وما حولها على الجانبين من أرض الصحراء أو شبه الصحراء .

والواقع أن أصل العرق المصرى يرجع إلى الشعب الحامى الذى يبدو أنه تركز أول الأمر فى جنوب الجزيرة العربية ، ثم انتشر إلى القرن الأفريقى وشرق أفريقيا وشمالا إلى أرض النيل الأدنى فى مصر . ومن هنا فإن صلة مصر الأولى بالعرق العربى جاءت عن طريق شرق أفريقيا ، واختلطت فى طريقها ببعض الأعراق الأفريقية . كما امتد أثرها إلى الجانب الثقافى فى اللغة المصرية القديمة ، وفى ثقافة مصر الروحية الأولى . وبعد ذلك جاءت المؤثرات السامية من شمال الجزيرة العربية وعن طريق برزخ السويس ، فجمعت مصر بين المؤثرات الثقافية الحامية والسامية ، وهما يمثلان أساس الجذور التى نبتت من بينها فيما بعد ثقافة العرب الأولى فى شمال الجزيرة . ومع ذلك فإن صلات العرق بين مصر والعروبة تتصل بالأنساب الأولى للعرب من بنى إسماعيل . فتلك

« هاجر » التى اختارها إبراهيم عليه السلام من أهل مصر لتكون زوجا له وأما لإسماعيل، إنما كانت تمثل صلة الرحم التى سجلها التاريخ بين المصريين والعرب ، وعن طريقها أصبح المصريون أخوالا للعرب من بنى إسماعيل . وتلك كانت الصلة العتيدة التى أشاد بها محمد عليه الصلاة والسلام حين تحدث عن صلة النسب وصلة الصهر بين مصر والعروبة . وكانت صلة النسب إشارة إلى خؤولة المصريين لبنى إسماعيل ، كما كانت صلة الصهر إشارة إلى مارية القبطية التى تجددت بها صلات المودة والقربى فى عهد الرسول الكريم .

وهكذا فإن الرباط بين مصر والعروبة الآسيوية رباط قديم استند إلى العرق والنسب. كما استند إلى الفكر والثقافة واللسان ، ترجع أصوله إلى العصر الفرعونى القديم ، وتجددت أواصره عهدًا بعد عهد ، حين أوت مصر الفكر التوحيدى أيام أخناتون المصرى ، وموسى السامى ، ثم أيام يوسف والمسيح الطفل وأمه مريم عليهما أفضل السلام . وكان كل ذلك تجديدًا لصلات الرحم التى بناها إبراهيم أبو الأنبياء عليه أزكى السلام وجددها محمد صلى الله عليه وسلم ، ثم وصلت إحدى ذراها بعد ذلك حين أوت مصر موجة العروبة المرتدة من شمال غرب أفريقيا إلى موطنها الأصيل فى المشرق أيام الفاطميين ، عندما قام الأزهر الشريف ، فلم يلبث أن غدا المنارة الطولى والقلعة الأولى للفكر الإسلامى والعربى من دون غيره من مآذن أخرى فى المشرق أو فى المغرب ولكنها لم تبلغ ما بلغه الأزهر من المجد الذى بناه للعروبة والإسلام فوق أرض الكنانة ، والذى تجاوبت معه مصر حين دافعت عن العروبة والإسلام أيام طغيان التتر والمغول بعد أن أطفئوا نور بغداد ، فدافع المصريون العرب والمسلمون عن الإسلام ، وكسبوا له النصر فى يوم عين جالوت . ولم تزل مصر ترفع علم الإسلام والعروبة بعد أن أنطفأ نور الإسلام فى ايبيريا وأطراف أوربا الغربية ، وبعد أن طغى الأتراك على الشرق وأطراف المغرب العربى ، فبقى الأزهر وبقيت معه شعلة العروبة والإسلام عالية مرفوعة إلى ما شاء الله .

وفضلاً عن ذلك فإن موقع مصر الجغرافى جعلها مطلا لأبنائها وللعروبة من ورائها على مجال آخر للفكر والثقافة منذ قديم ، هو مجال البحر المتوسط وما وراءه . ومع ذلك

فإن صلات مصر بهذا الشمال كانت تقوم على أساس العطاء والأخذ ، فقد أعطت اليونان القديمة قبل أن تأخذ منها ، وأعطت شمال البحر المتوسط وثقافته اللاتينية خلاصة الفكر العربى تزاوجا مع الفكر اليونانى القديم . ثم إن مصر فى العصر الحديث كانت أسبق بلاد العرب إلى الأخذ ببعض جوانب الحضارة الأوربية الحديثة فى لغتيها الفرنسية والإنجليزية ، بل والإيطالية والإسبانية ثم الألمانية . فأخذت مصر ما أضافته إلى تراثها العربى المصرى ، وما أغنت به الفكر العربى والثقافة المصرية الحديثة . وكانت مصر فى أخذها هذا عن الغرب حريصة على أن تنقل ما يغنى فكرها وفكر ذوى رحمها فى المشرق دون أن تتخلى عن أصول فكرها العربى الإسلامى . . بل إنها فى ذلك كانت القوامة الأولى على تجلية الفكر العربى فى وعائه اللغوى ، إلى أن قام مجمع اللغة العربية سندًا جديدًا للأزهر فى رعاية الفكر واللغة العربية .

ولكن عهد التجديد فى الثقافة العربية المصرية يستأهل منا أن نخصص له ما تبقى من هذا الحديث ، وأن نعنى فيه عناية خاصة بوسائل الثقافة والتثقيف وأدواتها ومجال العمل فيهما من حيث تربية الجيل الجديد . ذلك أننا حين فتحنا أبوابنا على الغرب منذ أوائل القرن الماضى ، لم نملك فى مواجهة الحضارة الغربية المتقدمة ، إلا أن نسارع خطانا فى بناء المعرفة والعلم وتطوير الثقافة بوسائل تلائم ظروفنا الخاصة ، وسواء أكان ما أخذنا به من وسائل التجديد فى التعليم والتربية وبناء الثقافة الحديثة خطأ أم صوابا ، فإن الحقيقة الواقعة هى أن مصر منذ عهد محمد على استحدثت نظامًا جديدًا للتعليم نقلته عن أوربا ، بدلا من أن تبنى تعليمها الحديث على أساس تطوير التعليم الأزهرى التقليدى وتحديثه بالتدريج على نحو يحفظ أصالته ومنهاجه ، ويتيح له أن يجدد مساره. وقد أدى ذلك بنا إلى ازدواجية فى الفكر والثقافة ، تراوحت بين الجمع بين أطراف من الفكر متباعدة الأصول ، وبين محاولات للمواءمة والجمع بين خير ما فى القديم وخير ما فى الجديد . ولست أحب أن أدخل بكم إلى جدل التربويين حول هذا كله ، ولا حول ما انتهى إليه الأمر من اختلاط فى بعض جوانب حياتنا الثقافية . ولكننى بدلا من ذلك أريد أن أستعرض معكم رأيًا خاصًا فى منهاج التربية الذى قد يجمل بنا أن نأخذ طريقنا إليه ، إن أردنا أن يكون لنا طابعنا الخاص والأصيل فى التربية المصرية المعاصرة .

والأصل فى التربية أن تهدف إلى تجلية الشخصية المصرية العربية فى الفرد المتعلم ، وفى مجموع الجيل الذى نحاول أن نبنيه لنواجه به العصر ، ولنقف به على مشارف القرن الحادى والعشرين .

والأصل أيضًا أننا إذا أردنا أن نربى الإنسان الفرد تربية تجمع بين التعليم والثقافة أن ننظر إلى الفرد فى مجموعه ، فنربيه تربية شاملة ، تتناول كل جوانب كيانه الظاهر وكيانه الباطن . ويحضرنا فى هذا المجال أننا حينما كنا نخطط لإقامة جامعة أسيوط فى قلب الصعيد ، وحينما كنا نرسم خطط التربية الشاملة فيها لجيل جديد من القادة الرجال والنساء ، استوحينا ما تصورنا أنه العناصر الأساسية التى يأتلف منها الإنسان الذى نحاول أن نعيد بناء كيانه . وتلك العناصر أربعة هى : الغريزة ، والعقل ، والضمير ، والنفس . فأما الغريزة فتهذب ، وأما العقل (ومعه اليد المنفذة) فيدرب ، وأما الضمير فيربى ، وأما النفس فتضبط وتؤدب . وقد انتهينا فى تجربة جامعة أسيوط إلى صيغة فكرية ، أو فلسفية إن شئت ، هى أن تهذيب الغريزة يخرج (أو يميز) حيوانا من حيوان ، وتدريب العقل (واليد) يخرج بشرًا من حيوان ، وتربية الضمير تخرج إنسانًا من بشر ، وتأديب النفس يخرج إنسانًا من إنسان .

ولابد لى معكم أن أحاول تفصيل ما أبهمه الإجمال فى هذه الصيغة التى تكاد تشبه الشعار ، خصوصًا وأن الأمر هنا لا يقتصر على المصريين وحدهم ، وإنما هو ينصرف إلى التربية الإنسانية فى جملتها واتساعها ، ليشمل البشرية منذ كانت على الأرض ، وقد تمثلت فى حكمة الخالق فى بناء البشرية والإنسان ليصبحوا سادة الأرض ، بل وسادة بين المخلوقات ، وتمثلت حكمة الخالق فى التدرج بتربية الإنسان فى ما كان من تتابع الرسل وقادة الفكر والروح على مر العصور كما سنرى بعد قليل .

ولنعد إلى الغريزة التى تتحكم فى حياة كل كائن حى ، وكل حيوان ، حتى إذا ما هذبت فإن هذا التحكم تخف درجته ، بل إن الإرادة إذا قويت لدى بعض الحيوان العاقل نسبيًا فإنها تلطف كثيرًا من سلطان الغريزة ، وتكاد أن تتحكم فيه وتطوعه أو تهذبه . وكلما ارتفع الكائن الحى وزاد تحكمه فى غريزته ، فإنه يصبح حيوانًا ممتازًا عن غيره من الحيوان . ومن هنا جاز لنا أن نقول إن تهذيب الغريزة يخرج حيوانا من حيوان .

فإذا ما انتقلنا إلى العقل فإننا نلحظ أنه إنما يصقل عن طريق التدريب والممارسة ، كما نفعل حين نعلم صغارنا مبادئ الرياضيات . والعقل حين يدرب ويصقل إنما ندرك به حقائق الأشياء من حولنا ، وهى حقائق تتصل بأشياء أو بموجودات خارج كياننا ، ونعرفها بالملاحظة والعد والقياس . ولكن تدريب العقل وإعماله وحده لا يكفى لبناء حضارة . وإنما هناك « اليد » التى تعمل فى تناسق مع « العقل » . بل إن بعض المفكرين فى الغرب قد أسماها « اليد المفكرة » لأنها كثيرًا ما تكون أداة تعبير عن الصورة العقلية ، فضلاً عن أنها دائمًا هى أداة التنفيذ . ليس فقط فى مجال التنفيذ العملى وتدبر أسباب الحياة المادية فى الزراعة والصناعة والعمران وغيرها ، وإنما كذلك فى مجالى الفكر والفن ، فهى التى ترسم وتشكل وتصور ، وهى التى تعزف الموسيقى أو تشارك فى عزفها . وهى فوق ذلك أداة فعل الخير أو فعل الشر ، وأداة الإشارة بالسلام أو التهديد والوعيد بالخصام بين الناس . ولذلك فإن تدريب اليد كان دائمًا صنوا مكملاً لتدريب العقل فى بناء الفرد . وكل تدريب أو تثقيف للعقل دون اليد عمل ناقص غير متوازن . بل إن اليد والبنان منها بالذات ، هى العضو المميز للفرد بين سائر الأفراد ، ولا تزال البصمة هى المبسم الذى نميز فيه بين فرد وآخر من الجماعة . بل إن اليد هى العضو المعبر حقا عن الفرد ، وكثيرًا ما تتحرك تلقائيًا عندما نفكر تفكيرًا صامتا . والله تعالى يقول فى بعض خلقه يوم القيامة « **اليوم نختم على أفواههم ، وتكلمنا أيديهم ، وتشهد أرجلهم بما كانوا يكسبون** » .

وفوق ذلك فإن البشر ينفردون بين سائر الحيوان بأنهم القادرون على استخدام اليد استخدامًا ينطوى على وعى وفهم . وقد انفرد البشر العاقل باستخدام العقل واليد معا فى صناعة الآلات الحجرية ، واتخاذ العدة فى الحيلة منذ أقدم العصور . ولذلك كله فإننا نقول إن تدريب العقل (واليد) يميز البشر عن سائر الحيوان .

فأما الضمير فإنه أول ما يميز الإنسان الحق عن الحيوان ونحن لا نعرف حيوانا غيره صاحب ضمير يميز به بين « القيم » ويدرك به « الحق » « والباطل » ، وإن كان بعض الحيوان يشترك مع الإنسان فى قدر محدود من « العقل » الذى يعرف به حقائق الأشياء وبعض أسبابها . والواقع أن وجود الضمير فى الإنسان وتربية هذا الضمير هى التى

تخرج الإنسان الحق من البشر . . فالبشر قد يكفيه أن يعرف حقائق الأشياء ، وأن يدرك ما هو صحيح وما هو خطأ أو غير صحيح ، أما الإنسان فلا يكون إنسانًا إلا إذا ميز بين ما هو « حق » وما هو « باطل » . ومن هنا فإننا نقول إن تربية الضمير هى التى تخرج الإنسان من البشر .

وأخيرًا فإن العنصر الرابع فى الفرد الإنسان بالذات هو « النفس » . . وهى النفس «الأمارة » وصاحبة الإرادة التى تسير العقل واليد ، وهى النفس « اللوامة » التى تحرك الضمير ، وهى النفس الراضية والنفس المرضية ، وهى النفس الواحدة التى خلق الله منها البشر والإنسان . وإن « ضبط » هذه النفس « وتأديبها » لهما أصعب الأمور وأشقها فى التربية وفى بناء « المواطن » الواعى « والمثقف » فى آن واحد . ومن هنا فإننا نقول إن « تأدب » النفس هو الذى يخرج صفوة الإنسان من الإنسان .

ولنبادر فنقول إن تربية الفرد عن طريق تعليمه وتثقيفه ليكون إنسانًا مكتمل الثقافة أمر شاق ، بل إن تربية الإنسان خلال العصور المتعاقبة كانت عملية تدريجية ، وما كان لها أن تكون غير ذلك . بل إن الخالق سبحانه قد شاء أن تكون تربيته للخلق منذ كان الإنسان ومنذ تتابع فيه القادة والأنبياء . . شاء الخالق سبحانه أن تأتى هذه التربية متدرجة تتناول النواحى الأربع من كيان الإنسان كما حاولنا أن نسميها . فغريزة الإنسان كانت أكثر تهذبا فى الإنسان منذ كان من غريزة الحيوان التى تحكم كل حياته . وعندما خلق الله آدم عليه السلام رعاه فى « عقله » رعاية جعلت منه بحق أبا للبشر جميعا . وقال فيه سبحانه « وعلم آدم الأسماء كلها » أى علمه الأشياء وأسماءها ، فعرف آدم ما هو صحيح وما هو خطأ أو غير صحيح . أما عندما واجه « الخطيئة » فإن ضميره لم يردعه عنها و إن كان قد أنبه عليها بعد أن وقع فيها . على أن الخالق تعالى أفاء على نفر من بنى آدم من الرسل والأنبياء والصالحين نعمة تربية الضمير إلى الحد الذى لا يكتفى بأن يندم بصاحبه بعد الوقوع فى الباطل ، وإنما يحفز صاحبه لأن يختار سبيل «الحق » وأن ينتهى الأمر به إلى « التقوى » فى السلوك مع الخالق ومع المخلوقات . وقد وصل الأمر عندما جاء المسيح وأمه عليهما أزكى السلام ، إلى بلوغ مرتبة الطهر والتقوى والزهد والسماحة إلى أبعد الحدود ، بل إلى حد إدارة الخد الأيسر لمن يمد يده إلى الخد

الأيمن . ولم يكن ذلك إلا نابعا من ضمير عرف الخطيئة فلم يأتها ولم يقربها ، ثم بلغ فى سلوكه حد التسامح المطلق والغفران لخطيئة الآخرين .

وقد بلغ الإنسان ذروة التربية عندما جاء خاتم الأنبياء محمد عليه الصلاة والسلام ، فكان الأمر معه أمر أدب للنفس . وهو الذى قال الله تعالى فيه « لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم ، حريص عليكم ، بالمؤمنين رؤوف رحيم » . فهو قد جاء من النفس الإنسانية قبل أن يجيء من العرق الإنسانى أو الجنس البشرى . وهو الذى قال عن نفسه « أدبنى ربى فأحسن تأديبى » ، فلم يكن الأمر فى حالته أمر « علم » عقلى وإنما كان أمر « أدب » نفسى . وليس أدل على ذلك من أن الله سبحانه قد شاء أن يأتى خطابه لعبده ورسوله فى صيغة الأمر ، بل والأمر القاطع فى كثير من الأحيان ، ولقد كانت أول كلمة أنزلت من القرآن الكريم فى صيغة الأمر :

« أقرأ باسم ربك الذى خلق » ، ثم تكررت الكلمات فى صيغة الأمر فى العديد من الآيات ، فالله تعالى يقول « قل هو الله أحد » ويقول « قل إنما أنا بشر مثلكم » ويقول قولا شديدًا فى موضع آخر « اصدع بما تؤمر وأعرض عن الجاهلين » أو يلوم ويؤدب حين يقول « عبس وتولى ، أن جاءه الأعمى » ويقول سبحانه وتعالى : « وإنك لا تهدى من تشاء » إلى غير ذلك من صور الأمر التى تكررت عشرات المرات فى أدب النفس وفى الثقافة والتهذيب .

تلك إذن كانت قصة تربية الخالق للإنسان منذ كانت الخليقة . بل تلك هى سيرة التربية الحقة إذا نحن أردنا أن نسلك الطريق التى تجمع بين « العلم » و « الثقافة » ، فتهذب الغريزة وتصقل العقل ، وتدرب اليد ، وتربى الضمير ، وتؤدب النفس . وذلك ذاته ما ينبغى أن يسلكه أهل الفكر والنظر والثقافة فى مصرنا العزيزة ، بل فى أمتنا العربية كلها ، إن نحن أردنا أن نعيد بناء التربية والثقافة العربية المصرية فى مفهومها التقليدى والمتكامل والأصيل .

ولكن الذى حدث فى تربيتنا الحديثة وفى نظمنا التعليمية المعاصرة فى مصر وفى كثير من البلاد العربية من حولنا أننا عنينا عناية غير متكافئة بنواحى الشخصية الإنسانية التى عرضنا لها من قبل . فتهذيب الغريزة يكاد يكون خارج نطاق نظمنا التربوية

الرسمية ، بل إن الدولة عندنا لا تلتزم بحكم القانون إلا عن تربية الطفل ابتداء من السادسة ، مع أن تهذيب غريزته يسبق ذلك ببضع سنوات ، وتركه للأسرة والمنزل بالنسبة لغالبية المصريين، لاسيما فى الريف، يزيد من أثر التفاوت فى الظروف الاجتماعية بالنسبة لأطفالنا الذين نريد أن نقارب من الفرص المتاحة فيما بينهم بقدر الإمكان . والغريب أنه قبل إدخال نظام التعليم الإلزامى كانت الكتاتيب فى ريف مصر تتناول الصغار وهم فى سن الخامسة أو قبل ذلك . وحتى بعد سن السادسة فإن مدارسنا الآن لا تكاد تعالج شئون تهذيب الغريزة فى سنوات التعليم الأولى بما ينبغى لها من عناية فى تنشئة الجيل الصغير .

وأما بالنسبة لصقل العقل وتدريبه ، فإننا قد حققنا الكثير فى هذا المجال خلال مراحل التعليم العام وما بعده ، ولكننا إلى جانب ذلك أهملنا تدريب اليد إهمالاً يكاد يفسد العملية التعليمية ويخرج بها عن حكمتها التى كان ينبغى أن تجعل « التعليم » فى خدمة « العمل » بل إن بعض نظمنا ومناهجنا التعليمية تكاد أن تنفر التلميذ الصغير من « العمل » لا سيما اليدوى منه ، وهى على كل حال لا تغرس فى نفوس الصغار أن العمل واجب وأنه شرف . وليس من شك فى أننا نهدر فى هذه النظم والمناهج طاقات لا حدود لها ، ولكنها لا تجد من يدربها فى السن المبكرة . فضلاً عن أن عدم التوازن بين محصلة التدريب العقلى ومحصلة التدريب اليدوى فى العملية التعليمية قد أدى إلى أن نخرج متعلمين ولا نخرج عاملين ، بل ولا نخرج مثقفين بالمعنى الصادق والصحيح لهذه الكلمة ، لاسيما أن العمل اليدوى هو السبيل الأول لتنمية المواهب الفنية بين صغار التلاميذ ، تلك المواهب التى هى أساس بناء المواطن المثقف . وليس من شك فى أن آفة التعليم عندنا أن الغالبية من المتعلمين لا يكادون يستخدمون أيديهم فى غير كتابة الأوراق ، وليس هذا النقص فى قدراتهم على استخدام اليد فى العمل المنتج أو العمل الفنى ، أو فى بناء الحضارة وتعمير الحياة ، وإنما لأن مواهبهم قد أهمل تدريبها فى سن الطواعية للتدريب .

ولا نريد هنا أن نتطرق بكم إلى مجال الحديث عن مذاهب التربية الحديثة « والتعليم الأساسى » أو التعليم الشامل فى « المدرسة الشاملة » . فذلك قد يكون موقعه حديثًا

آخر ، ولكننا نكتفى بأن نشير إلى أن نظمنا التعليمية لا تتناول ثقافة المتعلم على نحو يربط التعليم بالعمل من أجل الحياة . . بل من أجل حياة أفضل لمواطن الغد .

فإذا ما انتقلنا إلى الجانب الثالث فى التربية وهو « الضمير » فإننا نجد أننا كنا نعنى به فى المرحلة السابقة عناية تزيد على عنايتنا الحالية فى مراحل التعليم . وقد يكون السبب أننا توسعنا فى مدارسنا ومعاهدنا توسعا ضاعت معه الصلة بين المعلم والمتعلم ، وضيقت الفرصة أمام « القدوة » . وإذا كنا نؤمن بأنه « إنما يخشى الله من عباده العلماء » فينبغى أن نذكر أن خشية الله لا تكون إلا عن طريق « الضمير » الذى يوجه عمل العقل وعمل اليد وجهة « الخير » . ولقد كانت لنا عناية لا بأس بها بتربية الضمير بين متعلمينا خلال الفترة التى كان النظام الأزهرى ينفذ فيها بأثره إلى التعليم العام ، ولكننا فى الفترة الأخيرة نلاحظ شيئًا من التراخى حتى داخل نظام التربية الأزهرية وكذلك فى تعليمنا العام ، حتى أصبحت طائفة متزايدة من متعلمينا تتخذ من التعليم وسيلة للعيش بطريقة سهلة أو بطريقة لا تساهم فى العمل العام بما ينبغى لها أن تساهم . بل إن طائفة قليلة (لحسن الحظ) لا تزال تعيش بتعليمها على حساب المرض أو الجهل أو الفقر بين الآخرين ، وذلك نوع من الاستغلال لا يجوز أن يأتيه متعلم مثقف بالمعنى الذى تطرقنا إليه فى تعريف الثقافة .

ثم نصل إلى جانب « النفس » فى مجال تربيتنا الحديثة وثقافتنا المعاصرة . وأظن أننا لا نجاوز الحق إذا قلنا إن المصريين كانوا خلال تاريخهم الطويل من أكثر شعوب الأرض ضبطًا للنفس وتأديبا لها . ولا تزال بيوتنا ، لا سيما فى الريف ، تعمل بالمثل القائل بأن « الأدب مفضل على العلم » . ولعل هذا أن يكون من وراء الحقيقة الباهرة ، وهى أن مصر الإسلامية فهمت التربية الإسلامية فى الأزهر القديم وفى كتاتيب الريف على أنها التربية التى تنبع من سيرة رسول الإسلام فى أخذ النفس بالأدب ونقد الذات ، وإن كنا قد افتقدنا هذا فى بعض ما سرنا عليه من نظم تعليمية مستحدثة ، وبدأنا نعانى منه فى تربية الشباب وفى ربط الأجيال بعضها ببعض داخل الأسرة الواحدة وفى نطاق المجتمع العام . وقد ينفعنا اليوم ونحن فى سبيل البحث عن تربية مصرية عربية حديثة أن نحاول تلمس بعض ما تنكبناه من طريق فى تربية أجيالنا الصاعدة .

على هذا النحو نستطيع أن نلتمس الرؤية الجديدة بالنسبة لبناء الجيل الجديد ، وبعث شخصية مصر الأصيلة من خلال إعادة النظر بطريقة جذرية فى نظمنا التى تتناول التعليم والتربية والثقافة المتكاملة . ولا شك أنه ينقصنا فى هذا المجال أن نذكر أن الحياة فى مصر كانت دائمًا هى أصل الثقافة بمفهومها الذى اصطلحنا عليه فى هذا الحديث ، وأن الثقافة بمعنى آخر كانت دائمًا هى الحياة كما يمارسها الناس .

وعلى هذا النحو نستطيع أن نوازن أيضًا بين أثر كل من البيئة المحلية والموقع الجغرافى فى حياة مصر وتاريخها الثقافى . ذلك أن البيئة أعطتنا المعالم الأساسية فى نمط الحياة المصرية لاسيما فى المناطق الريفية التى تركزت فيها القيم وتبلورت أنماط المعاملات بين البشر . أما الموقع الجغرافى فإنه جعل من قدر مصر أن تعيش دائما مع جيرانها فى آسيا وفى أفريقيا بل وفيما وراء مياه البحر فى الشمال ، وكانت حياة مصر مع جيرانها حياة العطاء قبل الأخذ ، وامتازت هذه العملية بأنها كانت تثرى حياة مصر وتثرى حياة البشر من حولها دون أن يطغى الأخذ والاقتباس على معالم الحياة المصرية أو الثقافة المصرية أو يطمس معالمها . كما كان الأخذ والعطاء دائمًا خاليين من العقد والمركبات . لقد أخذنا بعض معالم الفكر الدينى والاجتماعى الموغل فى القدم من أفريقيا ، ثم رددناه إليها خلال فترات من العهد الفرعونى القديم . ثم أخذنا بعض معالم الفكر التوحيدى فى الدولة الحديثة أيام أخناتون ، وإن كانت الأصول الروحية القديمة والمتأصلة فى مصر لم تأذن لهذا الفكر التوحيدى أن يستمر . وكذلك فإن مصر القديمة اتصلت بالفكر اليهودى التوحيدى ، ولكن اتصالها القديم ذاته كان بأبناء يعقوب بن سارة وإبراهيم ، فلم تستشعر مصر نحو بنى إسرائيل ما استشعرته من صلات الرحم من أبناء إسماعيل بن هاجر المصرية من العرب فيما بعد ، فضلا على أن أصحاب الديانة اليهودية كانوا ينظرون إليها دائمًا على أنها دين الشعب المختار ، وهو أمر لا يتلاءم مع روح مصر فى الفكر والعلم والدين والثقافة . فمصر كانت دائما مفتوحة الفكر والعقل والقلب والعاطفة . . مفتوحة على الإنسانية كلها وعلى جيرانها بصفة خاصة ، فإن استشعرت روح الانغلاق عند قادم إليها فإنها تلفظه ولا تجد سبيلها إلى استساغة التفاعل معه . ومن هنا كانت قصة اليهود مع مصر مخالفة تمامًا لقصة إخواننا وبنى رحمنا من العرب الذين جاءوا فيما بعد مع عهد الإسلام .

وعندما جاءت المسيحية لم يعتبرها المسيح عليه السلام ولا حواريوه وتلاميذه دين الشعب المختار . وإنما هم تمردوا على الروح الإسرائيلية التى تغلق الدين على أصحابه . فجاءت المسيحية دينا تبشيريا ينادى بالمحبة فوجد ذلك هوى فى نفس مصر التى احتضنت المسيح وأمه عليهما أزكى السلام ، ثم احتضنت الديانة المسيحية التى تركزت بها فى كنيسة الإسكندرية التى كانت قد وطدت مكانتها الفكرية والفلسفية من قبل كمنار لمصر وللبحر المتوسط إلى ما وراء بيزنطة . ثم تبلورت الأفكار المسيحية «وتمصرت» فى الكنيسة القبطية المصرية التى قويت بما أخذته وورثته عن روح مصر التى قامت على الدوام على أساس العطاء قبل الأخذ والتى عرفت للحرية شأنها وقيمتها ، فساند شعبها كنيسته ، ووقف معها فى وجه طغيان الرومان ، حتى غلبت مصر بقوتها الروحية المتأصلة جبروت الأباطرة القادمين من روما أو من بيزنطة . وكان لأديرتنا فى قلب الصحراء دورها الباقى فى الكفاح الإيجابى أو السلبى ضد الظلم والطغيان .

ثم جاء الإسلام ، وجاء به أبناء رحمنا من بنى إسماعيل من هاجر المصرية ، ووجد الإسلام دين المسيحية والبساطة فى البيئة المصرية التى لمسنا أثر بساطتها وقلة تعقيدها فى روح مصر وشخصيتها ، فرحب المصريون بالدين الجديد ، وتبنوه دينا ولغة وتراثا وحضارة ، ثم تأقلم الدين فى أرض مصر ، فى ريفها وحضرها ، وحتى الأزهر الذى نشأ نشأة فاطمية شيعية ، لم يلبث بسماحة روح مصر أن أصبح للإسلام كله ، تعايشت فيه مذاهبه ، واجتمع المسلمون فى أروقته أبناء دين واحد ، لا تعصب بينهم ولا عصبية لمذهب دون مذهب . ولم يلبث الجامع الأزهر أن تحول إلى جامعة مفتوحة للمسلمين جميعًا ، وما كانت لتقوم مثل هذه المدرسة الجامعة والتى لا تعرف التفرقة فى الفكر ولا فى الثقافة الدينية والفقهية والعلمية فى غير أرض مصر ، ومن هنا جاء الأزهر جامعا وجامعة للعالم الإسلامى كله فى حين أن غيره من المدارس الإسلامية التى نشأت فى شمال إفريقيا أو فى بعض بلاد المشرق العربى بقيت دائمًا ذات صفة « إقليمية » تعمل فى نطاق محدود ، فضلا عن أن بعضها لم يكتب له الاستمرار المتصل على الزمن ، وإنما ذوى وطواه الإهمال أو النسيان ، فى حين كتب للأزهر الشريف طول البقاء والاستمرار، وهو اليوم أقدم جامعة فى العالم .

ثم ماذا بالنسبة للمستقبل ؟

والآن وقد استعرضنا ثقافة مصر كتعبير عن حياة مصر خلال التاريخ ، بل كمحصلة لهذه الحياة منذ بدأ الاستقرار على أرض الوادى فيما نسميه بالعصر الحجرى الحديث ، الذى نشأت معه الزراعة وعرف الإنسان استئناس الحيوان ، واتخذ الأرض مستقرًا يقيم فيه قراه الصغيرة ثم الكبيرة وعرف البيئة وغير فيها تغييرًا انعكس فى مختلف الفنون والحرف وفى نمط الحياة المتحضرة بالنسبة للعهود السابقة السحيقة ، ثم عاش بحياته بمدنيته وثقافته وحضارته التى غالبت الزمن وبقيت على مر الأيام ، لأنها كانت حياة ذات جذور ضاربة فى الأرض ، وممتدة إلى ما وراء حدود مصر باتصالات أمدت مصر بما أثرى حياتها وحضارتها وإن لم تستطع فى يوم من الأيام أن تطمس معالم الأصالة فى الحياة المصرية . . الآن وقد عرفنا ذلك فماذا عسانا أن نتصور من أمور بالنسبة للمستقبل ؟

١ ـ الأمر الأول الذى ينبغى أن نعيه هو أن مفهومنا « لثقافة مصر » ينبغى أن يكون وأن يبقى مفهوما خاصا ، حتى وإن اختلف عن مفهوم الثقافة العامة لدى المشتغلين بهذا الجانب من الحضارة الإنسانية . ذلك أن الثقافة فى مصر نشأت نشأة محلية كانت على الدوام تعبيرًا عما أوحى إلى صاحب هذا الحديث أن يقول منذ ما يقارب الثلاثين عاما « إذا كان العلم لا وطن له ، فإن الثقافة لها وطن » إذ الحق والواقع أن ثقافة مصر الأولى جاءت صورة منعكسة من « بيئة مصر وحياتها » ومن هنا فهى ثقافة ذات جذور ضاربة فى الأرض ذات فروع ممتدة تصل رقعة واسعة من حول أرض مصر فى جميع الاتجاهات . ولا يجوز لنا أن نتصور أننا نستطيع أن نبعث هذه الثقافة المصرية بعثا جديدًا إلا إذا غذينا هذه الشجرة عند جذورها الضاربة فى أرض مصر ، وعند فروعها وأوراقها الممتدة إلى خارج محيط مصر فيما جاورنا من أرض آسيا وأفريقيا . بل إننا لا يجوز لنا أن نتصور أننا نستطيع أن نبعث هذه الثقافة البعث الذى نريد إلا إذا نظرنا إلى ثقافة مصر على أنها عين الحياة المصرية ووجهها المعبر وشخصيتها الخالدة .

٢ ـ والأمر الثانى هو أن شخصية مصر التاريخية لم يبنها الإنتاج المادى لهذا الشعب

الدءوب ، بقدر ما بنتها روح مصر وثقافتها . وقديما قال هيرودوت « إن مصر هبة النيل» ، ولكن صاحب هذا الحديث خالفه منذ أكثر من ثلث قرن فقال إن مصر إنما هى هبة الإنسان المصرى للتاريخ ، وإن حضارتها وثقافتها ومدنيتها إنما هى ثمرة جهاد الإنسان فى ضبط النيل وتسخيره ، فى خدمة الزراعة وفى استدرار خيرات أرض الكنانة فى الزراعة واستثمار موقعها الجغرافى فى الربط بين أقطار الأرض ، حتى أصبحت مصر حجر الزاوية فى الاتصالات العالمية بموقعها الفريد . . بل أصبحت بحق « مفرق الأرضين ومفرق البحرين » .

٣ ـ أن ثقافة مصر كانت دائمًا ثقافة متوازنة ومتكاملة . . فالمصرى عرف عنه منذ قديم أنه صاحب سجية بسيطة وغريزة مهذبة ، وأنه قد صقل عقله ودرب يده ، فعرف قبل غيره حقائق الأشياء ، وشارك بيده فى بناء المدنية والحضارة والفن الذى بلغ فى أرض الكنانة شأوا لم يبلغه فى كثير من أقطار الأرض . كذلك فإن المصرى ربى ضميره ، وكان من أكثر بنى البشر خشية لله . وتقوى فى السلوك . بل إن المصرى القديم عاش لآخرته أكثر مما عاش من أجل دنياه ، وفرعون ذاته لم يسكن قصرًا من الحجر ، وإنما سكن بيتا من الطين والمادة الزائلة ، على حين أنه بنى المعبد والمقبرة لآخرته من الحجر الصلد الذى رجا أن يكون له الخلود . وكذلك الحال فى العصور اللاحقة حين تبنى المصريون المسيحية السمحة ثم الإسلام الحق العادل ، وخرجوا على العالم بفهم لهذين الدينين لم ير البشر مثله فى أقطار العالم المسيحية والإسلامية الأخرى . وأخيرًا فإن المصريين عرفوا كيف يضبطون ذواتهم ويؤدبون أنفسهم ، ولا يزال المثل قائما فى مصر الفرعونية الأولى فى الدولة القديمة ، حين كانت مصر أقوى بلاد الأرض من حولها ، ولكن المصريين مارسوا ضبط النفس قبل أن يعرفه غيرهم من الشعوب ، ففضل أبناء الدولة القديمة الفرعونية أن يبذلوا طاقتهم الزائدة فى بناء الأهرام بدلا من شن الحروب طمعا فى طغيان على جيرانهم فى الشرق أو الغرب أو فى الجنوب أو الشمال .

٤ ـ أن ثقافة مصر كانت على الدوام ثقافة « الشعب كله » ، وهى فى واقع الأمر لم تكن فى يوم من أيام تاريخ مصر مرتبطة بالكتابة والقراءة ارتباطا صارما جامعا مانعا .

ولنعد إلى مصر الفرعونية مرة أخرى ، فنجد أن طبقة الكاتبين والقارئين لم تكن تتعدى الكاتب المحترف الذى يسطر على القرطاس أو الناقش المحترف الذى ينقش على الحجر أوالكهنة فى دور العبادة . . وما نظن أن نسبتهم كانت تزيد على ٢٪ من أهل مصر. ولكن المصريين جميعًا كانوا قادرين على تذوق الفن وتفهمه واستلهامه، وقادرين على فلاحة الأرض فلاحة علمية بل وفنية راقية وعلى ممارسة الحياة فى قراهم ومدائنهم ممارسة أصحاب الثقافة والحضارة ، وعلى ممارسة طقوس دينهم وفهم روحه بما جعل من المصريين فى جملتهم أهل تقوى وأهل خشية وأهل أدب ، وتلك كلها من سمات الثقافة التى عاشت بين شعبنا بجميع طبقاته خلال العصور ، وحتى أيامنا هذه التى نعيشها ، حين نجد بين عامة الناس منا من هم بحق أهل ثقافة بالمفهوم الذى ذهبنا إليه فى ثنايا هذا الحديث .

٥ ـ من هنا فإن ثقافة مصر كانت كذلك جزءًا أصيلاً من تاريخها العام . . تاريخًا حضاريًا ، وتاريخًا اجتماعيًا واقتصاديًا بل وتاريخًا سياسيًا . . ويستحيل على من يؤرخ لمصر أن يوفى التاريخ حقه إذا لم يبرز شخصية مصر الثقافية وروحها الحضارى فى ثنايا كل ما يكتب عن التاريخ فى أرض الكنانة . . ومن الإنصاف والحق والواجب أن يدرك كل من يتصدى لبعث روح مصر وإعادة صياغة شخصيتها التاريخية أن يعرض أن صلب الحياة والحضارة والتاريخ فى مصر إنما كان هو ثقافة هذا الشعب المصرى العربى كله . . بل إن هذه الثقافة فى صورتها المتحررة أبدًا قد سايرت مراحل التاريخ القديم والمسيحى والإسلامى العربى والحديث المعاصر جميعًا .

٦ ـ « إن الرقعة الثقافية » أو « الوطن الثقافى » لحضارة مصر كانا فى حقيقة الأمر أوسع من رقعة أرض مصر فى وادى النيل الأسفل . وقد عرفنا أن جذور شجرة الثقافة فى مصر تمتد خارج نطاق الوادى ، فهى قد امتصت الكثير من داخلية أفريقيا وشرقها، وهى كانت لها شعيرات جذرية تمتد إلى أرض العروبة حتى قبل أن يجىء الإسلام. وهى كانت كذلك ذات امتدادات إلى شمال أفريقيا ، الذى رد إلى مصر فيضا من روح الإسلام فى عهد نشأة الأزهر على يد الفاطميين ، وهى من غير شك

قد امتدت مع مياه البحر المتوسط إلى عالم الجزر وأرض اليونان القديمة أخذا وعطاء . ولعل اتساع رقعة الثقافة وموطنها بالنسبة لمصر كان هو السبب فى احتفاظ هذه الثقافة المصرية بحيويتها وازدهارها على مر العصور ، فهى كانت تتغذى من مصـادر متعددة فأصبحت بذلك ثقافة عريضة متنوعة ذات قدرة على التطور والبقـاء حتى فى العصور التى ذبل فيها اتصـالها بأصل من أصـولها ، خصـوصا وأن أصلهـا الأصيل فى أرض مصر ذاتها قد حباه الله باتصال أسباب الحياة فيه بفضل جريان نهر النيل جريانا لا ينقطع أبدا ويكفى فى هذا المقام أن نقارن بين مصر ذات الحضارة المتصلة ، وبين ثقافات بقاع أخرى من المشرق القريب لم يكن لها اتساع الجذور الذى كان لمصر ، ولذلك فإنها ذبلت وذوت ودالت أيامها ، وكأنها شجرة ضحلة الجذور فلم تقاوم الزمن واستطاعت الأيام أن تجتثها من فوق الأرض .

٧ ـ إنه قد ترتب على تشعب جذور الثقافة المصرية فى رقعة أوسع من أرض الكنانة ذاتها أن استطاعت مصر ، فى نجاح غريب ورائع أن تجمع فى توافق بين الأصالة والتجديد ، وبين الاحتفاظ بأصول ثقافتها وفكرها ، وتجديد نمط الثقافة ووعائها اللغوى دون تناقض بين القديم والجديد فى حياتها أو فى فكرها أو فنها أو حتى فى أسلوبها الحضارى وطابعها العام . ففى جميع العهود وعصور الحضارة اعتمدت مصر أساسا على لبان غذائها فى أرض الكنانة ذاتها ، حيث نشأت الحضارة واستوت لتبقى على الزمن . ولكن مصر فى العهد الفرعونى استمدت بعض عصارة الثقافة من أمها أفريقيا ، وأضافت إلى ذلك عصارات مسمنة ومغنية من آسيا الغربية وبعض أطراف البحر وما وراءه . ثم جاء العهد المسيحى فتغذت مصر بعصارة الفكر المسيحى والحياة السمحة قادمة من الشرق ومستقرة فى أرض الكنانة على صورة لم تعرفها الكنائس الأخرى للمسيحية فى الشرق أو فى الغرب ، بل إن الكنيسة المصرية القبطية طبعت بطابع مصر وأهلها وأخذت عن بيئتها المصرية ما أكمل ما أخذته عن المسيحية ، وما جعلها تتلاءم مع تقاليدنا الروحية المتوارثة من جهة وتتعايش مع ما جاء من دين جديد هو الإسلام .

وعندما جاء الإسلام وجد فى مصر وأهلها البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يكمن سرها فى بساطتها ، وفى التى جاءت متطابقة تماما مع بساطة الإسلام فى تشريعه ونمطه الفكرى وعباداته ومعاملاته ، ومن هنا غقد كان فهم المصريين للإسلام وممارستهم له هما أقرب الفهم والممارسة بين المسلمين بصفة عامة إلى روح الإسلام ، وجاء المثل فى ذلك وتكرر خلال العصور حتى جاء الأزهر ذاته منارًا للفكر والفقه والفلسفة كما عرفها الإسلام فى نصه وروحه ، بل جاء « الجامع » « والمدرسة » «والجامعة » «والمستفتى» للمسلمين فى المشارق والمغارب على حد سواء . . وتلك هى روح مصر « التى تعارفت وتآلفت » مع روح الإسلام .

٨ ـ ونعود إلى موقع مصر الجغرافى الفريد ، الذى تلتقى عنده قارتا آسيا وأفريقيا ، وتقترب منه القارة الثالثة فى العالم القديم وهى أوربا . ولكن بحار الشمال فى البحر المتوسط وما وراءه ، وبحار الجنوب فى البحر الأحمر والخليج العربى وما وراءها ، تتقارب ولكنها لا تلتقى ، فكانت حاجة أهل البحار الشمالية المعتدلة والباردة إلى أن ينزلوا من البحر على أرض الزاوية ، وكذلك حاجة أهل البحار الجنوبية والحارة إذا هم أتوا من ناحية المحيط الهندى . ومن هنا نشأت منطقة الوسط فى مصر وشمال الجزيرة العربية ، وكانت الرباط بين الناس وبين الحضارات والثقافات ، وأضفى ذلك على مصر وما جاورها من الشرق صفة « العالمية » ، وأصبحت مصر بالذات لا تستطيع أن تعيش بذاتها ولا لنفسها فى مجال الفكر والمعرفة والثقافة . . بل والدين ، وكانت مصر ، وهى الملتقى المكثف للفكر الإنسانى ، هى همزة الوصل بين ثقافات العالم . . . وكان هذا قدرها ودورها المتكرر مع مر التاريخ . بل إن الأمر سيبقى كذلك فيما نحن مقبلون عليه من أيام . . ولن تزيدالأيام دور مصر التاريخى فى حياة الإنسانية وفكرها وثقافتها إلا رسوخًا وتمكينا وجلاء .

٩ ـ ومع ذلك فإن سر مصر العظيم . . بل السر الذى أودعه الله أرض الكنانة أن العالمية فى حياة مصر وثقافتها جاءت دائمًا إضافة وتتويجا لدور مصر المحلى المحدد أو الإقليمى الموسع . . فمصر لم تكتسحها التيارات الفكرية العالمية التى جاءت من الشرق أو من الغرب ، ومن الجنوب أو الشمال ، وإنما هى قد احتفظت

بشخصيتها الثقافية التى لم تكن إلا انعكاسا صادقا وأصيلاً لشخصيتها فى البيئة والمجتمع والتاريخ . . بل لشخصيتها المنبعثة من ذات الحياة ، والتى تكمن القوة المصرية الوطنية فيها . ولعلنا نعيش الآن واحدة من هذه الفترات الرائعة . . فترات الصمود المصرى فى مواجهة التيارات التى تصور بعضنا ـ عن ضعف فى الإيمان بمصر وثقافة مصر ـ أنها لابد ستجرفنا إلى متاهة المجهول . . ولكن ثقافة مصر بشعبها كله تعيش اليوم أروع لحظات الصمود . وإن لثقافة الكنانة دائمًا ربا يرعاها ويحرسها ويحميها .

١٠ ـ ولكن السؤال الأخير بعد هذا الحديث الذى استطال وتطرق وتشعب ، إنما هو كيف نلتمس طريق المستقبل نحو إحياء الثقافة ؟ هل نستمر فى طريق بناء الثقافة والمعرفة على أساس التعليم بمعاهده ومدارسه وأساليبه وأنماطه التقليدية ؟ لعل هذا أن يكون هو أسهل الطرق وأقربها منالا ، ولكننا نخشى ألا يكون وحده هو أسلمها أو أقربها إلى المفهوم التاريخى الذى تطرقنا إليه فى هذا الحديث . وقد تكون المدرسة التقليدية قادرة على تهيئة الوسيلة لزيادة المعرفة ونشر أسباب التثقيف . . ولكنها قد عجزت حتى الآن عن نشر الثقافة أو حتى حب الثقافة وتذوقها بين الناس . وكذلك فإن التعليم فى مصر الحديثة قد عجز حتى الآن عن أن يحقق مبدأ التكافؤ الكامل والديمقراطية والانتشار بين الناس جميعًا . . ولا يزال ثلثا شعب مصر لا يكتبون ونسبة كبيرة ممن تعلموا لا يقرءون فعلا أو هم لم يتعلموا فى المدارس أن يقرءوا شيئًا خارج ما تعلمه المدارس من معرفة تكاد تكون منقطعة الصلة بالثقافة الحقة . ثم إن التعليم عندنا قد اقتصر على لون واحد من المعرفة هى المعرفة العلمية ، ولا يكاد يتطرق إلى تربية الذوق أو الحس أو روح الفن وتقديرالجمال مقروءًا أو مرئيًا أو مسموعًا أو ملموسًا . . بل أن بعض التعليم يكاد ينقطع السبب بينه وبين الحياة العلمية ، لا سيما الحياة التى يمارسها الناس بأيديهم قبل عقولهم . وإلى جانب ذلك كله فإن التعليم فى مصر قد انتهى بنا إلى توسيع الشقة ، بل الهوة ، بين من نالتهم الفرصة الموسعة والمعمقة فى التعليم العالى بمصر أو بالخارج ، وبين من لم ينلهم إلا قدر الكفاف أو ما دونه من العلم ومن الثقافة ، وبذلك كادت الصلة ، والأسباب

أن تنقطع بين ثقافة البرج العاجى وثقافة أوساط الناس أو عامتهم ، مع أن تكافل المجتمع فى الثقافة والفكر لا يقل أهمية عن تكافل الناس فيما بينهم فى مجال الاقتصاد والحاجات المادية للحياة .

ولولا أن الحياة نفسها والتراث الموروث والحصافة الأصيلة التى عرفها التاريخ عن أبناء هذا الشعب العريق قد حفظت لعامة الناس قدرتهم التقليدية على فهم الحياة فى مستواهم وفى المستويات العالية من فوقهم . . لولا ذلك لانطلت ثقافة القشور التى نقلها التعليم إلى الطبقة المتعلمة على عامة الناس ولانطمرت الحصافة المصرية الأصيلة تحت التراب .

التعليم المدرسى بأسلوبه التقليدى الذى جرينا عليه خلال ما يقارب القرنين من الزمان ليس يكفى فى حد ذاته لبناء الكيان الثقافى الشعبى الشامل لمصر المستقبل ، وإنما ينبغى أن نعدل خططنا ومسارنا بطريقة جذرية . . فنعود إلى مكامن الثقافة فى حياة الشعب كله وبمختلف طبقاته وفئاته فنبعثها ونجليها ونتيح الفرصة « للتحرك الثقافى » بين أبناء الشعب وطبقاته . . تمامًا كما أتحنا الفرصة « للتحرك الاجتماعى » بحيث استطاع الفقير وابن الفقير أن يتحركا إلى أعلى فى سلم المجتمع . . ولن نتيح الفرصة للتحرك الثقافى إذا بقى مجتمعنا مرتبا فى طبقات ثقافية أفقية يقوم بعضها فوق بعض وليس بينها اتصال على المستوى الرأسى يتيح الحركة للأفراد ، ويتيح للمغمورين مثلاً من أدباء الريف وفنانيه أن ينفذوا إلى أعلى ، كما يتيح لأهل الثقافة العليا ، أو يفرض عليهم إن اقتضت الحال ، أن ينزلوا من أبراجهم إلى حيث تنطمر جذور الحياة وجذور الثقافة ، بل نحن نريد ، بعبارة أبسط وأوضح ، أن تكون الثقافة جزءًا أصيلاً من حياتنا ، وعصارة لهذه الحياة ، فلا تبقى الحال كما هى : ثقافة كالزيت نحاول أن نخلطه بماء الحياة ولكنه يأبى دائمًا إلا أن يطفو على السطح ، وإنما تتغير الحال فتصبح الثقافة مادة قابلة للذوبان فى ماء الحياة . . هى كالملح أو كالسكر نذيبه فى حياتنا فيختلط ويصبح شرابا ذا مذاق ينهل منه كل راغب وكل مؤهل للنماء الفكرى والثقافى من أبناء هذا الشعب العتيد الكريم .

« **ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق وأنت خير الفاتحين** » .

٣

ثقافة مصر العربية المعاصرة
والمؤثرات الداخلية والخارجية فيها

٣

ثقافة مصر العربية المعاصرة
والمؤثرات الداخلية والخارجية بها (*)

ثقافة مصر بمفهومها العام هى المكون الفكرى فى البناء الاجتماعى لمصر ، ويجمع الأفكار الأساسية للمكونات الأخرى السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويؤلف منها الرؤية العامة للمجتمع فى فترة من فترات تاريخه . وثقافة مصر بمفهومها الخاص هى التعبير عن الرؤية العامة للمجتمع بالوسائل المختلفة من الكلمة والصوت والصورة عن طريق أجهزة متخصصة للنشر والفنون التعبيرية والتشكيلية .

وتتشكل الثقافة فى مصر كما هى الحال فى الثقافات الأخرى من عناصر ثلاثة : هى التراث التاريخى والحضارى فى فتراته المتعاقبة ، والمؤثرات الداخلية المتفاعلة مع مكونات البناء الاجتماعى فى فترة ما ، والمؤثرات الناتجة عن الاتصال مع العالم الخارجى ومدى القبول أو الرفض للمفهوم العام والمفهوم الخاص للثقافات الأخرى . ومن تفاعل هذه العناصر الثلاثة تتبلور ثقافة مصر وتكتسب ذاتيتها من إسهام المفكرين والمبدعين .

وإذا حاولنا تتبع الثقافة لفظًا ومفهومًا فى الفترة الحديثة والمعاصرة فى مصر فأغلب الظن أن استخدام لفظ الثقافة بمعناه الحالى لم يكن شائعًا قبل العشرينيات أو الثلاثينيات من هذا القرن وكان معناه أقرب إلى المعنى القديم للفظ الأدب من الأخذ من

(*) هذا البحث عرض للمناقشة فى شعبة الثقافة بالمجلس القومى للثقافة (من المجالس القومية المتخصصة) (الدورة السابعة ١٩٨٤) وقد كان صاحبكم (المؤلف) مقررًا لهذه الشعبة منذ قيامها .

كل فن بطرف . ثم ارتبط بمفهومه الخاص من الثلاثينيات إلى الخمسينيات بالتعليم مكملا له وموسعا لأفقه .

ومع تقدم الخمسينيات برز المفهوم الخاص للثقافة وتحدد بإنشاء وزارة الثقافة وتكوين أجهزتها مستقلة عن الإرشاد القومى والإعلام .

أما المفهوم العام للثقافة فى مصر فما زال الوعى به فى مراحله الأولى . والتكامل بين مكونات البناء الاجتماعى مازال أملا يراود بعض المفكرين . وقد أدت التطورات العالمية فى الفترة الأخيرة إلى تقسيم العالم إلى بلاد متقدمة وأخرى نامية على أساس اقتصادى بحت هو نصيب الفرد من الدخل القومى ، وكذلك برز مصطلح التنمية الاقتصادية ـ من خلال السياسات الرامية إلى تضييق الفجوة بين البلاد الغنية والبلاد الفقيرة ـ ومع تعدد النماذج المختلفة للتنمية الاقتصادية فما تزال تتنازعنا العوامل المتعددة لاختيار النموذج المناسب لأوضاعنا فى مصر .

وفى السنوات الأخيرة أصبح مصطلح التنمية الثقافية موضع اهتمام على المستوى الدولى وخاصة فى دوائر اليونسكو ومنشوراته ومطبوعاته ومؤتمراته العامة . وبدأنا فى مصر نستخدم المصطلح ونقصد به العمل فى نطاق المفهوم الخاص للثقافة والنهوض بالأنشطة والأجهزة الثقافية ، ونمتد به إلى محاولة أن يشمل العمل الثقافى الأقاليم والمدن والقرى ولا يقتصر على القاهرة والإسكندرية .

وأخيرًا فقد استقر فى مصر استخدام مصطلح التنمية الشاملة . ونلاحظ تزايد الوعى بأن معالجة التنمية على أساس انفصال مكونات البناء الاجتماعى لا تؤدى إلى التكامل المطلوب ، ولكننا نستشف من وراء ذلك صعوبة المام المسئولين عن أحد قطاعات التنمية بمشكلات القطاعات الأخرى وما يمكن أن يؤدى إليه من توفير الجهد والنفقة وتحقيق نتائج أفضل فى كل قطاع وهنا يتضح الاهتمام بالتنمية الثقافية من حيث إنها تتناول الأفكار العامة فى القطاعات المختلفة والعمل على زيادة الوعى بها ، وتقديم الحقائق الموضوعية فى صورة ميسرة مقنعة ، لا تتيسر لوسائل الدعاية والإعلام . وبذلك يتحقق المفهوم العام للثقافة فى مصر مستفيدًا من اجتهادات المفكرين فى الداخل والخارج ومن جهود المنظمات والمؤسسات الدولية .

وإذا انتقلنا إلى عرض عناصر الثقافة المصرية وبدأنا بعنصر التراث ؛ حق علينا أن نذكر أولاً أننا لا نقصر التراث على الرأى الشائع من أنه التراث العربى والإسلامى ، وإنما نقصد به تراثنا القديم الفرعونى والقبطى وتراثنا العربى والإسلامى ثم التراث الإنسانى للحضارات القديمة فى الشرق والغرب . فحضارتنا القديمة كانت لها صلات بحضارات الفرس واليونان والرومان ، وكانت الإسكندرية من أهم مراكز الحضارة فى العالم القديم ، وكان للكنيسة القبطية أثرها الكبير فى تاريخ المسيحية ، وكان التراث العربى والإسلامى منفتحًا على الحضارات الهندية والفارسية . وإذا كنا نلاحظ أن وسيلة الاتصال بين الحضارات كانت فى الماضى تقام على الغزو فى أكثر الأحيان ، أو على اقتباس أفكار أو تقنيات نافعة ، فإن الاهتمام بالتراث الإنسانى الآن ينبغى أن يتجه إلى إثراء ثقافتنا بالإطلاع على النماذج الفريدة فى الإنتاج الفكرى والإنسانى .

وقد كان ولا يزال اهتمامنا الأول بالتراث فى ثقافتنا العربية المصرية ينصرف إلى التراث العربى والإسلامى ، وكان ذلك طبيعيًا بتأثير العقيدة الدينية واللغة العربية . وقد بقينا قرونا نضفى نوعا من القداسة على كل كتب التراث بمختلف أنواعها وفروعها . ثم بدأنا فى القرن التاسع عشر نراجع أنفسنا فكانت حركة الإصلاح الدينى على أيدى جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده ، وأخذت النظرة الوظيفية للغة العربية تتسع لتطورات الحياة الحديثة ومصطلحات العلوم ، فبدأت حركة إحياء للغة العربية ، وساعد عليها التراث الواسع فى مفرداتها وما تتيحه علومها فى الصرف والاشتقاق من قدرات على التعبير . هذا بالإضافة إلى ما يحويه التراث العلمى العربى والإسلامى من دخائر ما نزال فى بداية الكشف عنها والإفادة منها .

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالتراث العربى والإسلامى منذ أوائل القرن التاسع عشر ، إلا أن كثيرًا منه ما زال مخطوطا وموزعًا فى أنحاء مختلفة من العالم دون حصر أو تعريف ، وكثير منه مازال مفقودًا أو غير معروف ، وتتضح فداحة ذلك من مراجعة الفهارس القديمة .

وإثراء ثقافتنا العربية المصرية بعنصر التراث يحتاج إلى حسن الاختيار ومعاودة

التقويم ، والتركيز على الأصول والإنتاج الفكرى الذى كان له أثره فيها بلغته الحضارة العربية الإسلامية من مكانة عالية .

ونعود إلى المؤثرات المحلية وهى عنصر أساسى فى ثقافة مصر العربية ـ فأول ما يواجهنا هو ضعف الوعى بأهمية الثقافة ، ويتمثل بصورة واضحة فى قصور التمويل للأنشطة والأجهزة الثقافية ، ويتجلى ذلك فى عدم توفير خامات ومستلزمات طباعة الكتب لعدم التوسع فى تصنيعها محليًا والاعتماد شبه الكامل على استيرادها من الخارج ، مما أدى إلى ارتفاع أسعارها وارتفاع أسعار الكتب على نحو يحدد عدد القادرين على شرائها من ناحية ، وتقليل الأعداد المطبوعة من ناحية أخرى ، يضاف إلى ذلك القصور الواضح فى إنشاء شبكات المكتبات المختلفة العامة والمتخصصة ، وتخصيص الميزانيات لدعم قدرتها على اقتناء ما يحتاج إليه القراء والباحثون . كذلك يعانى المسرح من نقص فى عدد دوره وقصوره فى تمويل نشاطه ، ليمتد على مدار العام وينهض بحركة التأليف المسرحى ، ويسهم فى إحياء الحياة الثقافية بالأقاليم .

ومن أهم المؤثرات الداخلية الحالية فى الثقافة أن نظام التعليم العام والجامعى يعتمد فى مناهجه على التلقين والكتب المقررة ، ولا يتحرى تنمية القدرات العقلية والفنية للطلاب ، وغرس عادة القراءة والإلمام بطرق البحث ومصادر المعلومات والتركيز على أهمية النظرة العلمية فى تحليل المسائل والحكم على الأشياء .

ومن المؤثرات الداخلية فى ثقافة مصر ما نلاحظه من ضعف التلاميذ فى مستوى اللغة العربية ، نطقًا وكتابة ، بين خريجى المدارس والجامعات ، وفى الحياة العامة .

ومن المؤثرات الواضحة أيضًا على الثقافة فى مصر، ما نلاحظه من ظهور بعض أنماط من البرامج والمسلسلات والأفلام ، خاصة فى التليفزيون والفيديو ، تعتبر غريبة فى موضوعاتها وسلوكياتها عن ثقافتنا ومجتمعنا ، وتعرض ـ بوجه خاص ـ أطفالنا وشبابنا للاغتراب .

ومن المؤثرات الواضحة على الثقافة فى مصر ، انتشار تخلخل القيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية فى السنوات الأخيرة ، مما يهدد مكونات البناء الاجتماعى ويؤثر على روح الانتماء .

وفى مواجهة هذه المؤثرات الداخلية تحتاج الثقافة فى مصر إلى مزيد من العناية والاهتمام والوعى بما يمكن أن تؤديه للمجتمع ، بالفكر والنظرة الثاقبة والأداء المبدع من إحياء للماضى وإثراء للحاضر وإعداد للمستقبل .

أما عن المؤثرات الخارجية ، قد عرفت ثقافة مصر فى تاريخها الحديث عددًا من هذه المؤثرات ، وكان أولها ما أتت به الحملة الفرنسية على مصر ، وعناية هذه الحملة باصطحاب مجموعة من العلماء فى تخصصات كثيرة قاموا بدراسة كافة نواحى الحياة والطبيعة المصرية ، وأصدروا مرجعا ضخمًا يجمع بين الدراسات والنصوص واللوحات والخرائط عن وصف مصر . وكان لهذا الجانب من الحملة الفرنسية أثره الكبير فى إطلاع المصريين الخارجين من العصر العثمانى على جوانب كثيرة من الحياة الحديثة . وبرغم الصدام والقطيعة والمجابهة ـ التى تزعمها الأزهر الشريف وعلماؤه فقد كان بعض هؤلاء العلماء من أوائل المتأثرين بالنقلة الحضارية والثقافية التى نتجت عن الحملة الفرنسية على مصر .

وكان الاحتلال الإنجليزى لمصر عام ١٨٨٢ ، والذى استمر أربعة وسبعين عامًا ، مؤثرًا خارجيًا يعتمد على الغزو وإن اختلف تأثيره ، فاشترك مع الحملة الفرنسية فى إيقاظ الوعى الوطنى . على أن التركيز فيه كان على إعادة تنظيم الحياة المصرية بإدخال الأنظمة الإدارية والقوانين ، كما غير هياكل المجتمع المصرى بأن أوجد طبقات جديدة من التابعين تم عن طريقهم الحكم غير المباشر ، وإن بقى الرأى الأخير فى القرارات للمدير الإنجليزى ، وحول الاقتصاد المصرى إلى اقتصاد تابع يمده بالمواد الخام وبالمنتجات الزراعية ليتم تصنيعها فى بلاده . أما التعليم فقد اقتصر على إعداد صغار الموظفين وبعض فئات المهنيين . على أن الاحتلال ـ من ناحية أخرى ـ أدى إلى الإطلاع على جوانب من الحياة الغربية مغايرة للنماذج القديمة . وكان للمقاومة السلبية والثورية المصرية للاحتلال الإنجليزى أكبر الأثر فى التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التى عرفتها مصر فى عصرها الحديث .

والمؤثر الخارجى الثانى كان عن طريق نقل مظاهر الحضارة الغربية العسكرية والعلمية فى عهد محمد علىٰ ، إذ اعتمد على الأجانب الفرنسيين والإيطاليين وغيرهم فى

إنشاء القاعدة العسكرية الكبيرة التى كانت أساس حكمه ، وفى إنشاء الصناعات المختلفة الحربية والمدنية .، وكذلك بالتوجه إلى إرسال البعوث ، إلى فرنسا خاصة ، لدراسة العلوم والفنون المختلفة وترجمة مصادرها ونشرها عن طريق مطبعة بولاق . وكان للمبعوثين أثر كبير فى النهوض بالتعليم وبالجوانب المختلفة فى الحياة المصرية ، ووضع الأساس للحياة الثقافية فى مصر الحديثة .

وكان المؤثر الخارجى الثالث هم المستشرقون والمهتمون بالحضارة المصرية القديمة والتراث العربى والإسلامى من العلماء الأجانب ، فقد تم على أيديهم حل رموز اللغة الهيروغليفية والكشف عن كثير من الآثار المصرية القديمة ، كما قاموا بتحقيق ونشر كثير من مصادر التراث العربى والإسلامى ، وأصدروا دراسات للعلوم والآداب العربية طبقوا فيها المناهج المستحدثة . ومهما قيل عن عيوب الدراسات الاستشراقية وتعصبها وتشويهها للحقائق ، فإن الخدمات التى قدمتها للتراث العربى والإسلامى كانت من أهم العوامل فى تكوين الباحثين المصريين ، ونشأة المدارس العلمية والفنية والأدبية المصرية فى العصر الحديث .

وكان المؤثر الرابع هو الاتصال المباشر مع مراكز العلم والثقافة فى الشرق والغرب ، عن طريق البعثات الدراسية والمشاركة فى المؤتمرات العلمية والاجتماعية الدولية ، وكذلك الاستعانة بالأساتذة الأجانب فى التخصصات المختلفة وتوثيق الصلة بمراكز البحث والمراكز الثقافية الأجنبية فى مصر .

والمؤثر الخارجى الخامس ـ وإن كانت أهميته لا تقل عن المؤثرات السابقة بل قد تفوقها ـ هو الترجمة عن اللغات الأجنبية للمصادر والدراسات والأعمال الأدبية ، سواء عن لغاتها الأصلية أو باستخدام لغة وسيطة . وقد بدأت حركة الترجمة فى مصر الحديثة منذ أواسط القرن التاسع عشر ، وأنشئت من أجلها مدرسة الألسن . ثم تطورت حركة الترجمة ، التى يمكن أن يلاحظ فى تطورها عدة ملحوظات منها :

* أنها كانت ، فى الأغلب والأعم ، ترجع إلى جهود فردية من الباحثين والعلماء والمثقفين ، ولذلك افتقدت الاستيعاب والتخطيط حتى فى المشروعات العامة للترجمة .

* أنها افتقدت متابعة الإنتاج الفكرى الأجنبى وترجمة النافع منه ونشره بعد فترة وجيزة من إنتاجه .

* فقدان الاتصال بالمؤلفين والناشرين فى الخارج وعقد الاتفاقات للترجمة إلى اللغة العربية ، وعدم مراعاة استيفاء حقوق التأليف طبقا للاتفاقات الدولية ، وقد أدى ذلك إلى عدم سعى الناشرين الأجانب فى أن يكون لإنتاجهم ترجمة عربية .

* نقص الوعى بأهمية المعلومات فى تنمية الحياة الثقافية والعلمية ، والتخلف عن متابعة التطورات المستمرة فى العلوم والفنون والآداب .

* الضعف المشهود فى مستوى إتقان اللغات الأجنبية بل العربية ، ولا يقتصر الأمر على الإعداد المهنى للمترجمين ، فالترجمة فن يتطلب قدرات خاصة ، ويحتاج فيه المترجمون إلى كل أنواع التشجيع .

* ولعل الموقف الحالى لانحسار الترجمة ، والأهمية التى تتميز بها الخبرات المستمدة من تجاربنا السابقة ـ تؤديان إلى التفكير فى وضع تنظيم للترجمة وخطة شاملة لها يحققان المتابعة المستمرة للإنتاج العلمى والتكنولوجى والثقافى ، ويحققان حسن الاختيار والشمول والمستوى المناسب للترجمة .

□ هذا وقد أبرزت المناقشات التى دارت حول هذه الدراسة الآراء والمبادئ التى نوجزها فيما يأتى :

ـ تمتاز ثقافة مصر على غيرها من الثقافات بتعرضها لتأثيرات كبيرة من الشرق والغرب والشمال والجنوب ، وهذه الميزة تكاد تنفرد بها مصر لموقعها فى قلب العالم ، ولا تتوافر لأى ثقافة أخرى قديمة أو حديثة ، فالمؤثرات التى تأثرت بها مثل هذه الثقافات كانت فى الغالب محلية أو جانبية تأتى من جهة أو جهتين .

ـ تعتبر هذه الميزة مصدر قوة ، وإن كانت ، فى بعض الأحيان ، مصدراً لصعوبات ، فالحياة الفكرية عندما تتأثر بعوامل محلية ثم بعوامل خارجية من جهات مختلفة ، كما فى حالة مصر ، فذلك يدل على قدرتها على التكيف والملاءمة بين مصادر الفكر المختلفة ، وأنواع الثقافات التى تتقابل فيها أو تختلف عليها ، كما يدل على قدرتها

على الاستمرار فى الزمن ، لأن التنوع يؤدى أيضًا إلى الحيوية والتجدد والتواصل المستمر .

- إن ثقافة مصر تبلغ من العمر عدة آلاف من السنين ، أو قد ترجع على الأقل إلى أربعة آلاف عام قبل الميلاد (أو أكثر من ذلك) ، ويمكن أن نشاهد ذلك فى مظاهر كثيرة ، منها شجرة الجامعة فى مصر التى تمتد جذورها إلى أيام وجود جامعة « اون » (عين شمس) فى مصر القديمة (*) .

- إن من الخصائص المصرية فى مجال الفكر والثقافة ـ أن مصر لا تنظر إلى المؤثرات الخارجية على أنها أجنبية تمامًا ، لأنها إذ تتلقاها تعمد إلى صقلها ومزجها بغيرها من المؤثرات وبالعوامل المحلية ، فتأخذ طريقها إلى التمصير أو تأخذ الطابع المصرى ، إلا فى حالات قليلة لا نلبث أن نلفظ فيها ما يدخل علينا من فكر ونستغنى عنه .

- إننا لا نخشى على ثقافة مصر أن تطغى عليها مؤثرات خارجية ، لأنها من القدم والاستمرار والتنوع والقدرة على الملاءمة والمواءمة بين أنواع الفكر بما يجعلها قادرة على الخروج بالصورة المصرية السليمة فكرًا وثقافة .

- هناك فرق بين الغزو الفكرى والغزو الثقافى ، فالأول يقصد به الآن ـ وفى العادة ـ الأيديولوجيات التى تصدر من الشرق أو الغرب ، ويكون لها تأثير فينا أو فى بعضنا كأفراد ، ولكنها على مستوى الجميع لا تؤثر فى الأيديولوجية المصرية ، وتظل الصفة الغالبة على الفكر المصرى هى « المصرية » . أما الغزو الثقافى فيقصد به غير ذلك من تأثيرات فى نواحى الموسيقى والغناء وبعض النواحى الأدبية وبعض الاتجاهات فى الفنون ـ كما فى السريالية مثلا ـ وفى هذه أيضًا يتغلب الطابع المصرى .

- إنه بدا أن ما يمكن أن يسمى « باستغزاء »(**) فكرى أو ثقافى بالنسبة لمصر يعنى : أننا نحن الذين نطلب الغزو أو نسعى لأن نأخذ من الآخرين ، ويرجع ذلك إلى ثقتنا

(*) انظر كذلك فصلاً قادمًا فى هذا الكتاب عن « شجرة الجامعة فى مصر » .

(**) كان صاحبكم أول من اقترح استخدام مصطلح « الاستغزاء الفكرى » وقد ناقشه مع الزملاء فى شعبة الثقافة بالمجلس القومى للثقافة .

بأنفسنا ، وعدم وجود مركب نقص لدينا تجاه ما نتلقاه من غيرنا ، فاقتناعنا دائماً أن أصالتنا مستمرة ، وأن طابعنا المصرى لن ينحنى ، فنحن نعود دائماً إلى فكرنا الأصيل وإلى ثقافتنا الأم .

ـ ينبغى ألا تكون مهمتنا تقديم عرض لتأثرنا بالغرب أو الشرق أو غيرهما فحسب ، ولكن لنتجاوز ذلك إلى تدقيق النظر فيما خلف هذا التأثر أو هذا الغزو أو الاستغزاء أو النقل من الغرب أو الشرق ، أو القديم أو الجديد .

ـ فى إطار الاهتمام العام بالثقافة نلاحظ ما يأتى :

* إن أمور الثقافة لم تكن أبدا منسية على المستوى العربى ، فقد عقدت مؤتمرات وندوات عديدة للثقافة فى مصر وغيرها من البلدان العربية الشقيقة . وقد تناولت موضوعات هامة وأساسية من الثقافة التى ما تزال محلا للاهتمام والبحث على المستوى العربى كله .

* إن ما يقال عن أهمية التراث المدون فى الكتب والمخطوطات ينبغى ألا ينسينا جوانب هامة فى الثقافة المصرية تتمثل فى الآثار القديمة والآثار القبطية والآثار الإسلامية ، إلى جانب أن هناك « فولكلورا » مصريا أصيلا يتمثل فى : الرقصات الشعبية والأغانى الشعبية ، وفى ممارسات غير مكتوبة ، وفى غير ذلك .

كل هذا يدعو إلى أن تتسع نظرتنا إلى الثقافة المصرية لترتبط بحياة الشعب وبحياة المواطن المصرى ، حتى لا نحس بأن هناك أزمة ثقافية .

ـ إن ما تناوله الباحثون حول الثقافة ـ سواء فيما عقد من مؤتمرات أو ألف من كتب ـ اهتم أكثره حتى الآن بالبعد الزمانى ، غير أنه إلى جانب هذا هناك البعد المكانى الذى له أهميته الكبيرة ، والتى نرجو أن تأخذ نصيبها من الاهتمام فى البحث العلمى الجاد ، فاتصالات مصر الثقافية ومداها فى الشرق والغرب فى العصور المختلفة لها خرائط ، فالمكان له أهميته والبيئة لها أهميتها ، ولا يخفى أن الثقافة تتأثر بالبيئة : البيئة الطبيعية وكذلك البيئة البشرية والاجتماعية والاقتصادية .

ـ وهناك وجهة من النظر ترى أن ثقافتنا أصبحت ـ حديثًا ـ واقعة تحت تأثير سيىء ،

لغزو ثقافى خارجى غريب عنا ، وعلى وجه الخصوص بعد ظهور وانتشار السينما والتليفزيون والفيديو ، وما تحمله لنا هذه الوسائل من قيم وأفكار وأساليب حياة تهدد ثقافتنا ، فيما يقال عنها إنها حصينة وبمنأى عن أى طارئ يؤثر فى أصالتها أو أى تهديد يصل بفعله إلى جذورها ؛ فقد طرأت عدة تغيرات حقيقية ومحسوسة فى جوانب هامة من حياتنا ، ومن أمثلة ذلك ما طرأ على فنوننا الشعبية وخاصة فى القرى ، وفى الطرز المعمارية المنتشرة فى المدن وفى القرى حديثا ، والتى لا تلائم البيئة المصرية ولا الروح المصرية أو العربية ، وفى الأغانى والموسيقى الحديثة ، وفى مظاهر السلوك اليومى للمواطنين .

وستبقى الثقافة المصرية العربية رغم كل هذه المؤثرات محتفظة بطابعها الخاص الذى احتفظ « بأصالته » كما احتفظ « باستمراره » على مر العصور .

٤

المتغيرات المعاصرة فى الغرب والشرق
وفى العالم العربى
(صداها المرتقب فى الفكر والثقافة)

٤

المتغيرات المعاصرة فى الغرب والشرق
وفى العالم العربى
(صداها المرتقب فى الفكر والثقافة)

أولا : المتغيرات العالمية الجارية فى الفكر السياسى العام وفى مجالات الاقتصاد والسياسة :

١ ـ وقف العالم فى عامى ١٩٨٩ ، ١٩٩٠ على مفترق طرق من المتغيرات العالمية فى الأيديولوجيات والمذاهب الفكرية والسياسية العالمية والصلات الدولية والعسكرية ، مما يبدو أنه يمثل فاصلا تاريخيًا بين عالم الأمس القريب وعالم المستقبل الطالع على الأفق. وقد تمثل ذلك فى ثلاث مناطق تشغل قلب العالم المعاصر : هى غرب أوربا ، وأمريكا ، وشرق أوربا ، ثم العالم العربى ، وهو الذى تداخلت فيه الصلات والمصالح الاقتصادية والسياسية ، حتى صار بؤرة لتشابك المصالح التى تشمل المنطقتين الآخريين وتدفعهما إلى التنازع حول أرض العرب وثروة البترول العربى .

٢ ـ كان غرب أوربا موطن الخلاف والتشاحن بين القوميات ، حيث تركزت فى كل دولة من دولة فكرة « الوطنية » المتصلة بوطن محدد ذى تاريخ حضارى وأمجاد اتصلت بالنهضة المحلية أو بالاستعمار خارج القارة (فى كل من إفريقية وآسيا وبعض مواقع القارات الأخرى) . وقد اشتد التشاحن بين الوطنيات الأوروبية الغربية ، فشغلها فى حربين عالميتين ميزتا القرن العشرين عن القرون السابقة التى لم تكد تعرف فكرة «العالمية» الشاملة فى الحروب . ثم انتهى ذلك كله إلى السعى نحو تصفية المنازعات

فوق أرض غرب القارة الأوروبية وفيها وراء البحار ، ثم إلى محاولة تكوين وحدة أوروبية مركبة بين مجموعة من دول غرب القارة تزايد عددها حتى أربى على اثنتى عشرة دولة بدأت بأن كونت سوقا مشتركة ، ثم لم تلبث أن تحولت إلى بداية إقامة نوع من الوحدة بين دول الغرب تشمل النواحى الاقتصادية والسياسية ، وتنتقل بدول غرب أوربا إلى مرحلة من التعاون والتكامل الذى يبدو أنه يهدف إلى قيام كيان قوى ينافس كيان أمريكا الشمالية من جهة والعالم الشرقى فى أوربا من جهة أخرى . ولعل أوربا الغربية تطمع فى أن تصبح القوة العالمية الثالثة (بين معسكرى أمريكا الشمالية والروسيا والدول التى كانت تدور فى فلكها) وقد اتجه معظم دول أوربا الغربية نحو الرأسمالية التقليدية ، أو تلك التى تميل بعض الميل إلى الاشتراكية المعتدلة .

٣ ـ أما شرق أوربا (الروسيا) فقد تأخرت بعض الشىء عن ركب « القومية » التى دعمت كيانها المادى بالتوسع والاستعمار وراء البحار والتى اتخذت من المستعمرات خارج أوروبا مجالا لإنتاج المادة الخام التى لا تنتجها المناطق الباردة والمعتدلة ، كما اتخذتها سوقا لتصريف منتجات صناعتها . ومع ذلك فإن الروسيا قد انتشرت فى داخلية آسيا وشمالها الشرقى حتى بلغت المحيط الهادى ، ودعمت كيانها بخيرات آسيا الداخلية ، حتى جاءت الحرب العالمية الأولى فقامت بها الأيديولوجية الشيوعية (الاشتراكية العلمية) وفرضها الروس على كل جيرانهم حتى حدود ألمانيا الغربية (سابقًا) وحتى داخلية البلقان . . فرضوا الأيديولوجية الشيوعية وإن كان بعض سكان شرق أوربا لم يقبلها أو لم يعتنقها عن إيمان وعقيدة وإنما تقبلها بعض المفكرين هناك على أساس المجاراة أو التشيع الظاهرى . أما سكان داخلية آسيا فيبدو أنهم لم يفهموها أو لم يستسيغوها ، لاسيما الجماعات الإسلامية التى رفضت الإلحاد بعد أن حفظت قبائلهم وبعض عشائرهم وأسرهم العريقة جذوة الإيمان والدين فى قلوبهم . وهذه صورة من الأيديولوجية جربتها روسيا وجيرانها قرابة جيلين أو ثلاثة . حتى إذا ما دخلنا إلى منتصف الثمانينات من القرن تكشفت صعوبة مسايرة الفكر الأيديولوجى للنهضة التكنولوجية فى مجال الإنتاج ـ لاسيما الزراعى منه . فضاقت أرزاق الناس وأدرك بعض العارفين من قيادات الشيوعية أنه لا سبيل إلى مجاراة الغرب الرأسمالى أو الاشتراكى المعتدل فى الإنتاج ، ومجاراة النهضة التكنولوجية وربطها بالتقدم الصناعى والزراعى

والتجارى العام ـ إلا بالخروج عن الأيديولوجية الماركسية والانتقال إلى حركة البريسترويكا والإصلاح ، والعودة إلى التوازن بين الملكية العامة التى تقيد الأفراد والملكية الخاصة التى تحفزهم على العمل والكسب الشخصى الذى استطاع به الغرب الأوروبى أن يسبق الشرق الأوروبى ، على نحو أزعج شرق أوربا وساعد على اتساع الفجوة بين شطرى أوروبا .

٤ ـ لقد قضت دول المعسكرين (الغربى والشرقى فى أوروبا وامتداداتها فى أمريكا الشمالية وآسيا) النصف الأول من القرن العشرين فى حربين عالميتين ساخنتين ، ثم انتقلا بعد هذه التجربة إلى فترة اصطلح على وصفها بالحرب الباردة التى استمرت أربعين عاما ، انصرفت فيها تلك الدول عن الحرب الساخنة التى خربت أرض الوطن الأوروبى الكبير واتجهت إلى الحرب الباردة التى لم تعرف سخونة المعارك إلا خارج القارة الأوروبية ، كما حدث فى حرب كوريا الجنوبية أو حرب فيتنام أو حرب أفغانستان ، أو حروب إسرائيل التى فرضها الغرب على جانب من العالم العربى ، أو فى هذه الحرب التى أثارها جانب من أهل المشرق العربى بين العراق وإيران ثم شنوها على أنفسهم باجتياح العراق للكويت . وتلك كلها حروب انقسم الرأى العام العالمى بالنسبة لها . ولكنه كان دائماً يسعى إلى تجنبها أو الحيلولة دون امتدادها أو اتساعها لتصبح حربا عالمية بالمعنى المفهوم .

٥ ـ ولكن هذه الحرب الباردة وما تخللها من حروب صغيرة محلية وساخنة خارج أوروبا ، والتى عطلت ركب التنمية من غير طائل ، لم تلبث أن همدت بدورها منذ الثمانينات فى فترة جديدة هى فترة الوئام والوفاق التى يخشى أن تكون فى بعض صورها أو معقباتها على حساب المنطقة الثالثة من العالم القديم ، وهى منطقة الشرق الأوسط وعالمنا العربى . وقد كانت هذه المنطقة موضع تنافس بين المعسكرين ، ولم يكد ينجح فى التماس الحيدة ومحاولة الإفادة من هذا التنافس إلا قسم من الشرق الأدنى هو تركيا بالذات . واحتفظت هذه الدولة بحيادها المتوازن بين القوتين العظميين ، وخرجت من ذلك ببعض الفائدة من هذا الحياد . أما دول المشرق العربى فإنها انحازت بدرجات متفاوتة ولفترات متقطعة إما إلى المعسكر الغربى الرأسمالى وإما إلى المعسكر الشرقى صاحب الأيديولوجية الشيوعية أو المتشيعة .

وقد ترتب على ذلك أن تذبذبت المصالح وتضاربت . وانتهى ذلك إلى شىء من المساس باستقلال بعض البلدان العربية ، أو على الأقل بحيدتها ، فى الفكر السياسى والسلوك الدولى مما كان ينبغى أن يكون .

٦ ـ والآن وقد حل عصر التهادن بين المعسكرين وعصر الوفاق الذى نحن على أبوابه ، فقد هبت رياح التغيير وسارعت دول أوروبا الشرقية إلى تعديل خط مسارها لتتحرر من تبعيتها التى ترتبت على عهد الحرب الباردة ، لاسيما من حيث ارتباطها بالأيديولوجية الشيوعية التى كان سكان روسيا ذاتها من أسبق الساعين إلى تحقيق قدر من التحرر منها . ولم يلبث تيار الرياح الجديدة أن بدأ يهب على مشرقنا العربى . ولكن ارتباطات بعض دولنا بالشرق أو بالغرب فى الأيديولوجية المنقولة أو المصالح المتبادلة ، ثم انقسامنا حين أخذنا على شبه غرّة بالتحولات العالمية ، فضلاً عن أننا ورثنا عن عهد الحرب الباردة بعض الاختلافات التى تمثلت فى القطيعة بين مصر وبعض البلاد العربية كنتيجة لتسوية جانب من الخلاف مع إسرائيل ، أو نتيجة لأطماع بعض البلاد العربية فى بعضها الآخر كما حدث بالنسبة لأطماع العراق فى رأس الخليج العربى (وربما فيما وراءه) وعدم وضوح الرؤية العربية بالنسبة لفلسطين ومستقبل استقلالها بشئونها ، إلى غير ذلك مما يحتم علينا ـ وعلى العرب فى آسيا وافريقية على حد سواء ـ أن ننطلق بغير إبطاء إلى إعادة النظر فى حالنا وعلاقتنا بالعالم المتغير من حولنا فى الشمال الغربى والشمال الشرقى ، وفى محاولتنا الخروج من مرحلة النزاع بين الأيديولوجيات (وهى مرحلة مُدبرة) إلى مرحلة الوفاق بين المعسكرين (وهى مرحلة مقبلة) ، ولا يجوز أن يفوتنا قطار التغيير حتى نساير العصر الجديد ، أو حتى لا نتخلف عن مسيرة التاريخ العالمى والحضارى العام .

٧ ـ ويترتب على كل هذا التغيير فى مجالات الاقتصاد والسياسة ، بل الفكرالسياسى والثقافى العام ، أننا قد دخلنا إلى عصر حضارى جديد ، طلع على البشرية قبل انتهاء القرن العشرين الذى سيسجل تاريخ الإنسانية أنه كان قرن التحول العظيم فى الصلات والعلاقات الدولية ، وأن من يتخلف عن مسيرته إنما يتخلف عن مسيرة الإنسانية نحو مستقبل لابدأن يكون مختلفا عن عصرنا الذى نخرج منه .

وإذا كانت المجالس القومية المتخصصة فى بلادنا هى ملتقى استشعار الأمة وعقولها التى صقلتها التجربة ، فإن من واجب هذه المجالس جميعا أن تتابع ما يجرى فى مجالات اختصاص كل منها ، وما يقتضيه التحول العالمى من تجديد لفكرنا السياسى وعملنا الاقتصادى ، بل وفكرنا الثقافى ، حتى نرسم طريقنا للعمل القومى فى هذه المجالات . وهو ما لا نشك فى أن هذه المجالس وشعبها المتخصصة ستجد سبيلها الحق إليه . ولكننا نود أن نضيف أن ما ستنتهى إليه توصيات المجالس إنما يتصل بالمسائل الحاضرة وذات العائد المرتقب على المدى القريب . ولكننا نخص المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فإن توصياته ستكون أقرب إلى الاتصال بالتخطيط بعيد المدى لأنها إنما تتصل بتكوين جيل المستقبل الذى لا تظهر نتائج عمليات التربية والتعليم بين أفراده إلا بعد جيل أو أكثر ، بالنسبة لقياداته فى العمل الوطنى .

ثانيا : مقتضيات مواجهة تغيرات الموقف العالمى الجديد فى مجال العلم والتعليم والبحث العلمى فى مصر :

٨ ـ هذا هو اختصاص المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، وقد تذاكرت فيه شعب المجلس بعامة خلال السنوات القليلة الماضية ، كما تذاكرت فيه بصفة خاصة لجنة المقررين والأمناء خلال الأشهر الأخيرة . ولسنا بحاجة إلى إعادة تفصيل ما انتهت إليه تلك الشعب ولجنة المقررين من اقتراح سياسات تمس العملية التعليمية والبحثية فى مختلف المراحل التعليمية والجامعات ومراكز البحوث .

٩ ـ ولكننا نود أن نشير إلى أن أعمالنا ، وما قد نوصى به فى مجال التربية والتعليم والبحث العلمى ، إنما تتصل أشد الاتصال وأقواه بآثار التحولات العالمية فى مجال الفكر والثقافة والعملية التربوية والتعليمية فى عالمنا العربى المتغير من حولنا ، لاسيما وأن التربية والتعليم هما مفتاح كل تغيير مستقبلى ، كما إن التعليم هو الذى يربط ، أكثر من غيره ، بين التحولات المرتقبة فى عالم المستقبل بالنسبة للأمة العربية ذات الكيان الحضارى والثقافى الواحد .

ولكن قيام الوحدة العربية فى مجال التعليم والثقافة قد أثار فى السنوات الأخيرة فكرة

« الزعامة » أو « القيادة » فى مجال التربية والتعليم بل والثقافة العربية ، وذلك سعيا نحو توحيد العمل العربى المشترك . وقد تنازعت هذه « الزعامة » جهات وبلدان مختلفة فى المشرق العربى ، ويبدو أنه نظرًا للمؤثرات العالمية للفكر والثقافة الغربية (الإنجليزية فى المشرق العربى بصفة عامة والفرنسية فى المغرب العربى) ، ونظرًا للتأخر الزمنى بالنسبة لنهضة الفكر والثقافة العربية فى شمال غرب إفريقية عنه فى المشرق العربى الذى اتصل بالفكر الأوروبى منذ غزوة بونابرت فى أواخر القرن الثامن عشر . . لذلك فقد سبق مشرقنا العربى مغربنا العربى فى التأثر بفكرة الزعامة الفكرية وقيادة النهضة الثقافية ، فدرج المشرق العربى على أن يستمسك بما أسماه بعض المفكرين والمثقفين العرب المحدثين باسم « القيادة » و « الزعامة » . . وأخذت مراكز كالقاهرة وبيروت ثم بغداد تدعى لنفسها حق الزعامة والقيادة ، ولكننا قبل أن نشير إلى مقتضيات الفترة القائمة والتحول المرتقب فى المشرق العربى ، بصفة خاصة ، نود أن نشير إلى أن مثل هذه الزعامة والقيادة قد تكون من المفاهيم التى يصح أن تستخدم فى مجال التقدم المادى كالصناعة ، أو العمل العسكرى ، أو تقدم التكنولوجيا ونحوها فى الزراعة أو التجارة ، أو حتى فى المعاملات المادية والمالية وغيرها . أما فى مجال الفكر والثقافة ، فإن ذلك لا يجوز بالنسبة للعالم العربى صاحب الحضارة العريقة والذى تمسكت شعوبه منذ أقدم العصور « بالفردية » التى لا تكاد تعترف بمفهوم « القيادة » فى حد ذاته ، حيث درج العربى البدوى مثلا ومنذ قديم على عدم الاعتراف بهذا المفهوم . ويكاد كل بدوى أن يقصر اعترافه بالقيادة فى هذا المجال على شيخ القبيلة أو رئيسها ، أما ما وراء ذلك من القيادات والزعامات بما فيها زعامة « الدولة » فلا يكاد يكون لها الاعتراف الواجب ، بل إن القبيلة لا تكاد من جانبها أن تعترف « بالدولة » «والحكومة » إلا فى حدود القدرالمشترك من « العرف » والقانون العرفى بين القبائل ، وقد امتد هذا التقليد والعرف من مناطق البادية إلى مناطق الاستقرار الحضارى فى بلد كمصر أو سورية أوالعراق أو اليمن أو غيرها .

ولكن السكان الحضريين الذين استقروا فى هذه الأوطان العربية قد احتفظوا إلى حد ظاهر ببداوتهم وشيمهم الأصيلة ، حتى إنه ليصح فيهم ما يقال ويتردد من أن العربى لا يحب أن يقاد ويأبى بطبيعته وسجيته أن « ينقاد » .

١٠ ـ ومع ذلك فإنه فى مجالات السياسية والاقتصاد والتنازع والحرب والتصدى للدخيل الأجنبى ، ظهرت فى عالمنا العربى المعاصر فكرة « الزعامة » والقيادة ، ثم امتد المجال ليشمل نواحى القيادة الفكرية والتعليمية والثقافية العامة . ولقد اختلف الزعماء العرب (بل والدول العربية أحيانا) على من يكون له السبق والقدح المعلى فى السعى إلى الزعامة والقيادة التى يطلبها الجميع . . وكان آخر ما طلعت علينا به هذه التنافسات الظاهرة أو المستترة ما خرج به علينا القطر العراقى فى الثمانينات من هذا القرن حين نصب من نفسه غريما للحضارة الإيرانية وزعيما لما اعتبره دفاعًا عن العرب عامة (والخليج العربى خاصة) فى وجه الثورة الإيرانية الطامحة من جانبها إلى التوسع والانتشار والزعامة الإسلامية . ثم انتهى به الأمر إلى الكشف عن هدف العراق فى التوسع إلى الخليج ذاته ابتداء بالكويت واتجاها مستمرا إلى دول الخليج وأرض البترول فى شرق المملكة العربية السعودية . ولم تلبث أطماع الزعامتين السياسية والعسكرية أن سعت إلى ما يشبه الولاية ، فى مجال التقدم التكنولوجى والعلمى والبحثى والثقافى العام فى الوطن العربى بعامة ، وفى التصدى عن طريق التوسع العسكرى إلى احتضان الثورة الفلسطينية ، بكل ما يترتب على ذلك من معقبات سياسية وعسكرية وثقافية بعيدة المدى .

ثالثا : التوصيات لمواجهة الموقف :

هذه صورة للموقف التاريخى الذى يعيشه عالمنا العربى على مفترق الطرق والاتجاهات ونحن فى العقد الأخير من القرن العشرين ، وهو موقف لا يجوز أن يفوت أهل الفكر والعلم والثقافة فى مصر أن يفتحوا أعينهم وأعين الجيل المعاصر عليه ، والحق أن مسئولية التفكير فى الأمر وتقليبه على أوجهه ، وتحديد المواقف واقتراح السبل إلى مواجهة ذلك كله . . الحق أن هذه مسئولية جد كبيرة ، ولعلنا نجتزئ فى الأمر بأن نراجع أنفسنا ونقترح ما نراه بالنسبة لسياستنا التعليمية فى مواجهة متغيرات العصر ، بل فى مواجهة رياح التغير قبل أن تجرفنا .

ولعلنا أن نجمع فيما نوصى به بين النواحى الثلاث التى يشملها الموقف التاريخى

الذى اختتم به القرن العشرون قبل أن تتوارى سنواته خلف مسيرة التاريخ . وهذه النواحى هى :

- توصيات تتصل بواجبات أهل الفكر والعلم والثقافة فى مصر بالنسبة للاتجاهات الفكرية العالمية المعاصرة ، وما يواكبها من رياح التغيير .
- توصيات متصلة بالعملية التعليمية فى مختلف مراحل التعليم العام والتعليم الجامعى والبحث العلمى فى مصر .
- توصيتان فيما يتصل بالرأى فى السياسة التى نوصى بأن تعتمدها الدولة أسلوبا لعملها ودورها الريادى بين دول العالم العربى .

(أ) توصيات تتصل بواجبات أهل الفكر والعلم والثقافة فى مصر بالنسبة للاتجاهات الفكرية العالمية المعاصرة ، وما يواكبها من رياح التغيير :

١ - إن ظاهرة التحول فى الفكر العالمى مع اقتراب نهاية القرن العشرين ظاهرة تستحق الدراسة العلمية المتعمقة ، ولا يجوز الأخذ فيها بمجرد التصور والانطباع العام. ولذلك فإننا نوصى بأن تضطلع بدراستها الهيئات العلمية المتخصصة ، وكذلك بعض الأفراد من أهل الإلمام الكامل والإدراك العميق لمفاهيم التحول السياسى العالمى المعاصر ، بما فى ذلك التحولات الأيديولوجية والمذاهب الفكرية والسياسية التى ظهرت فى كل من العالم الرأسمالى والعالم الشرقى الشيوعى أو الاشتراكى ، كما ظهرت بعض إرهاصات منها فى العالم الثالث .

٢ - أن تتناول الدراسات المعمقة والمستقبلية كل ما يتصل ببناء الشخصية العربية بعامة والشخصية المصرية بخاصة ، وذلك على أساس من الحرية الفردية والاجتماعية ، ومن الديمقراطية السياسية السليمة ، والتى ينبغى ترسيخها ورسم خطوات المسيرة إليها ، ودفعها بكل ما تقتضيه المسايرة اليقظة والمستنيرة فى فهم كل ما يجرى أمام ناظرنا من متغيرات فكرية مذهبية واقتصادية وسياسية وثقافية فى العالم كله ، بما فى ذلك عالمنا العربى ، الذى لا يزال يتلمس الريادة الحقة فى مسيرته نحو المستقبل .

٣ - وإلى جانب هذه النواحى المتصلة بدور الحرية والديمقراطية ، هناك الجانب

الثقافى بل والإنسانى العام ، المتصل بحياة المجتمع فى ضوء مقتضيات التحول العالمى، والذى يقتضى منا استجلاء دور مصر بخاصة فى التعاون بين مجموعتى الدول المتقدمة والنامية ، سعيا إلى تضييق شقة التخلف الحضارى بين حياة العالمين المتقدم والنامى .

٤ ـ وأخيراً فإن دور مصر الحضارى فى العالم يترتب عليه التزامات خاصة فى مجال إقامة العدل والسلام الإنسانى فى عالمنا المضطرب . ولاشك أن التحولات الحديثة وإن كان قد صاحبها دور من الوئام والوفاق بين قوى العالم الكبرى ، فإن إقامة العدل والسلام لا تزال بحاجة إلى دراسة وتأمل وتخطيط سليم ، بمقتضى دور مصر وموقعها الجغرافى بين القارات وبين الحضارات . وهو دور نوصى بأن نتعمق فى دراسته واستجلاء معانيه ، وأساليب العمل المصرى القومى فيه . ولا تستطيع مصر المستقبل أن تقف فى هذا الظرف التاريخى العالمى موقف المتفرج أو المحايد أو غير المكترث .

(ب) توصيات تتصل بالعملية التعليمية والبحثية وآلياتها فى مصر :

١ ـ تكاد معاهدنا التعليمية وبرامجها وكتبها المدرسية والدراسية أن تخلو من العناية بمرحلة التحول والتغيير التاريخى التى تواجه العالم المعاصر .

ومن ثم نوصى بأن تعنى وزارة التربية والتعليم بهذه الظاهرة ، لاسيما بالنسبة للتعليم العام فى مرحلته الثانوية العامة والثانوية الفنية والمعاهد المتوسطة ، التى يبدأ الناشئ المصرى يواجه فيها مؤثرات خارج المنهج الدراسى ، ولا يجوز أن تسبقنا مثل تلك المؤثرات إلى صياغة عقلية الناشئ الذى لم يبلغ سن المسئولية السياسية بعد (كحق الانتخاب فى الثامنة عشرة) ، دون أن تمارس الدولة واجبها نحو تكوينه وتنويره من هذه الناحية .

٢ ـ ونوصى بأن تواكب ذلك برامج ثقافية وإعلامية تكون الدولة مسئولة عنها ، ولا نترك بعضها للعوامل والمؤثرات الخارجية أو غير المنضبطة .

٣ ـ لقد سارت معظم البلاد العربية فى نظام التعليم وبرامجه فى مرحلة التعليم العام على مسيرة مصر . ونخص بالذكر هنا « السلم التعليمى » الذى استقرت مصر فيه بعد

الدراسات المتعمقة التى أجراها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا على أساس أن تكون مدته اثنى عشر عاما . وقد سارت البلاد العربية على نفس النظام، وإن اختلفت مراحله ، فكانت فى مصر ٦ + ٣ + ٣ سنوات ، وكانت فى بعض البلاد العربية الأخرى ٤ + ٤ + ٤ سنوات ، ولكن المستويات والمعادلات سارت على هذا النحو سيرًا مقبولا من الجميع . ثم حدث ، عام ١٩٨٨ ، أن تقرر تخفيض مدة السلم لدينا إلى أحد عشر عاما ، وترتبت على ذلك بعض صعوبات تحاول الوزارة أن تواجهها ، لا سيما فيما يتصل « بالاستيعاب » (وخاصة بالنسبة لتعليم اللغات بما فيها اللغة العربية) .

وقد وضعنا ذلك فى موضع صعب بالنسبة لبعض البلاد العربية ، فقامت صعوبات تتصل بالاعتراف بالمستوى التعليمى لمن أتموا الحلقة الابتدائية التى أصبحت تقتصر فى وضعنا الجديد على خمس سنوات . ويقترح أن يعالج هذا الموقف ببحث العودة إلى سلم ٦ + ٣ + ٣ سنوات .

٤ ـ أما عن مرحلة التليم الجامعى فالأمر فيه لا يحتمل التوانى .

ونوصى بأن تعنى الكليات والمعاهد الجامعية والعالية ذات العلاقة المباشرة (مثل الآداب والحقوق والاقتصاد والإعلام والتربية والمعلمين وغيرها) بدراسة هذه التحولات العالمية والمعاصرة ، سواء فى العالم الغربى أو الشرقى أو فى العالم العربى ، وتوجيه هيئة التدريس وطلاب الدبلومات والماجستير والدكتوراه إلى متابعة هذه التحولات ودراستها بعناية . كما نوصى بتعديل برامج التدريس لاسيما فى المرحلة السابقة لمنح الدرجة الجامعية الأولى ، بحيث تواكب المناهج والكتب الدراسية والمجلات العلمية الجامعية هذه التحولات .

٥ ـ وفى الوقت نفسه لا يجوز أن يقتصر الأمر على هذه الكليات ذات العلاقة ، وإنما ينبغى أن تتسع البرامج ذات الصفة التثقيفية فى الكليات الأخرى (كالطب والهندسة والتجارة والزراعة وغيرها) بإضافة برامج أو مناهج تثقيفية خاصة بهذا الموضوع .

(جـ) توصيتان عامتان تتصلان بتمويل العملية التعليمية فى مصر ثم بالرأى فى سياسة الدولة وأسلوب مواجهة الموقف الخاص بالنسبة للعالم العربى والتعاون القومى العربى فى مجال التعليم .

١ ـ التعليم عملية خدمية واستثمارية معا : ويلاحظ أن بعض البلاد العربية قد غدت الآن أقدر منا فى الإنفاق على العملية التعليمية . ومع أن دستورنا يقضى بأن يكون التعليم مجانيا و إلزاميا فى مرحلته الأساسية ، فإن مواردنا تقصر عن أن تواجه كل متطلبات التعليم والبحث العلمى ، حتى إن بعض رجال الاقتصاد لدينا يأخذون علينا أننا فى سبيل تحقيق كل هذه المتطلبات قد اضطررنا إلى أن نلجأ إلى سبيل الاقتراض . ولعل هذا يدعونا إلى التوصية بإعادة النظر فى طرق تمويل التعليم والبحث العلمى ، ومعالجة ضوابط تطبيق المجانية التى قررها الدستور ، وذلك على أساس ألا يؤدى تطبيقها بغير ضوابط إلى إهدار مبدأ العدالة فى تحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء الجيل الجديد من المتعلمين ، أو إلى إساءة استغلال هذه الفرص .

٢ ـ أما فيما يتصل بسياستنا القومية فى مواجهة الموقف المتغير فى العالم العربى . فيجب أن تتابع مصر مسيرتها الرسمية فى خدمة الأمة العربية الواحدة ، وفى دفع التعاون والتكامل الصحيح والصادق من أجل بناء النهضة العربية فى مجالات الفكر والعلم والتعليم والثقافة ، بل والبحث العلمى ، على أساس أن الأمر ليس أمر «زعامة» ولا «قيادة» للعالم العربى ، وإنما هو أمر « ريادة » للحركة الفكرية والثقافية والحركة التعليمية ، فى عالم عربى يسعى لتحقيق الوحدة والتكامل والتكافل فى هذا المجال الكبير والهام ، فى بناء النهضة القومية الشاملة .

٥

تتابع أجيال الثورة فى مصر العربية المعاصرة

(بحث مقارن فى دراسة الشخصية الثقافية
وتاريخ الحضارتين القديمة والحديثة
فى بلدين عريقين هما : مصر والصين)

٥

تتابع أجيال الثورة فى مصر العربية المعاصرة

(بحث مقارن فى دراسة الشخصية الثقافية وتاريخ الحضارتين القديمة والحديثة فى بلدين عريقين هما : مصر والصين)

مصر بلد تاريخه طويل ، تمتد فيه الحضارة المستقرة إلى ما يقارب ثمانيةآلاف من السنين ، منذ بداية زراعة الشعير والقمح وبعض أشجار الفاكهة من الجميز والتين والكروم والزيتون ، وما صاحب ذلك من استئناس الحيوان وتربيته للغذاء والركوب ، ومنذ أن بدأ الإنسان يستغل البيئة النهرية فى الوادى الخصيب ، وعرف الربط بين الأوطان الصغيرة على أرض الوادى ، حتى بدأت الوحدة الشاملة بين الدلتا والصعيد ، وكانت أول حكومة موحدة عرفها التاريخ القديم ، واستقرت الحياة والحضارة الزراعية وعرفت طريقها إلى الامتداد على مدى عصور التاريخ . ولقد كانت مصر بذلك كله أعرق دولة جمعت بين صفتى « القدم » و « الاستمرار » فى مسارها الحضارى . ولكن مصر عرفت إلى ذلك صفة ثالثة هى صفة « التجديد » بحيث يرى من يزور متاحف الحضارة المصرية مراحل مختلفة لهذه الحضارة ، فهناك عصر ما قبل التاريخ الذى تعرف أواخره بعصر ما قبل الأسرات الفرعونية ، وهناك العهد الإغريقى ذو الأدوار الثلاثة (الدولة القديمة والدولة الوسطى والدولة الحديثة) ، ثم هناك العهد الإغريقى الرومانى، وله متحفه المستقل بالإسكندرية) ثم العهد القبطى وله متحفه الخاص بالقاهرة ، ثم العصر الإسلامى وله متحفه الكبير بالقاهرة ، بل وله مساجده ومنشآته الإسلامية التى تغطى وجه مصر كلها . ثم هناك العهد المعاصر والحياة المصرية المعاصرة ، التى تتصف بها حياة المصريين فى

الوقت الحاضر ، والتى تميزهم عن غيرهم من الشعوب الكثيرة فى الشرق والغرب وفى الشمال والجنوب .

وهذا التنوع الشامل والاختلاف بين أدوار الحضارة يختلف كذلك اختلافًا واضحًا عما نراه فى بلاد أخرى ذات حضارات قديمة ومستمرة ، وأبرزها فى هذا المقام بلاد الصين التى بدأت فيها الحياة الزراعية القديمة للقمح فى الشمال والأرز فى الجنوب ، وظهرت فى البلاد التى تجاورها إلى الجنوب زراعات القصب والخيزران ، وربما أيضًا زراعات بعض أنواع أشجار فاكهة الموالح . ومع ذلك فإن الصين على كبرها واتساع رقعتها الحضارية وتطورها على الزمن ، بحيث ظهرت فيها صناعات الخزف وعرفت فيها قبل غيرها البوصلة التى تبين الاتجاهات الأساسية ، والتى بقيت مجهولة فى الغرب حتى جاء العرب ونقلوها من الصين إلى الغرب بين القرنين العاشر والثانى عشر الميلاديين . ومع ذلك فإن حضارة الصين سارت على وتيرة واحدة خلال العصور ، بحيث لم تنزع إلى التجديد من عصر لعصر إلا فى أضيق الحدود . ومن يزور أحد المتاحف فى الصين يستطيع أن يلحظ هذا الاتساق والتشابه من أسرة إلى أسرة ممن حكموا تلك البلاد الشاسعة البعيدة ، فقاعات المتحف تتشابه محتوياتها من حيث الأنماط والطرز والمظهر الحضارى العام ، بخلاف مصر التى ينبغى أن يزور المواطن أو الزائر الأجنبى عددًا من المتاحف التى أشرنا إليها ، والتى يمثل كل منها عصرًا مميزًا بذاته . وحتى الآثار الباقية من مختلف العصور يختلف كل منها عن الآخر ، فمقابر قدماء المصريين تخالف مقابر العهد الإغريقى الرومانى أو العهد القبطى أو العهد الإسلامى (فى المدن) أو العهد الحديث (فى المدن والريف) . وكذلك الحال بالنسبة للمعابد والكنائس والمساجد وسائر دور العبادة ، ثم كذلك الحال بالنسبة لفن العمارة فى العصور المختلفة أو بالنسبة لأدوات الزراعة فى حرث الأرض وريها (خصوصًا بعد أن دخل نظام الرى الدائم فى الريف ، والنظم غير النمطية فى زراعة الصحراء فى العصر الحديث) . إننا إذا تصورنا مصريا قديما قد بعث الآن لأذهله ما يلاحظ فى الريف الزراعى المصرى من تغير وانقلاب شامل . فأنواع النبات المزروع التى دخل بعضها تلو بعض إلى أرض مصر ، فكان الشعير والقمح منذ عصر ما قبل التاريخ ، وكانت البقول والأبصال من العصر الفرعونى ، وجاءت بعد ذلك تدريجيًا أنواع من الخضر

والفاكهة صنفًا تلو آخر . . . جاء بعضها من داخلية إفريقية أو من جنوب آسيا أو من حوض البحر المتوسط ، حتى جاءت مزروعات الأمريكيتين بعد اكتشافهما حين جاءت الذرة الأمريكية والبطاطس والطماطم وغيرها . . . حتى إن ريف مصر كان يتجدد فى ثروته النباتية المزروعة تجددًا مستمرًا ساعد عليه أن مصر كانت تقع فى وسط « العالم » وليست كالصين التى انعزلت نسبيا عما حولها . وكذلك الحال أيضًا بالنسبة للثروة الحيوانية المستأنسة ، حتى جمعت فيها مصر بين حيوان إفريقية كالحمار والبقر الإفريقى ذى القرون الطويلة الملتوية وحيوان آسيا كالحصان من داخلية آسيا والبقر ذى القرون القصيرة المستقيمة من بلاد العرب ، والجاموس من جنوب آسيا (وقد وصل إلينا عبر إيران)(*) إلى غير ذلك من أسباب التنوع فى حياة الحيوان والإنسان على أرض الكنانة، بل إن الجماعات البشرية ذاتها قد تجددت ، فدخلت العناصر الحامية من الجنوب والجنوب الشرقى ، والعناصر السامية بطابعها السلالى وثقافتها المميزة من جنوب غرب آسيا ، إلى جانب عناصر البحر المتوسط من الشمال وعن طريق سواحلنا المكشوفة وشواطئنا المفتوحة للعابرين من الشرق أو من الغرب أو من الشمال . وكذلك دخلت إلينا بعض العناصر الأفريقية عن طريق السودان . وبذلك تجددت معالم تكويننا السلالى من وقت لآخر ، بخلاف الحال فى بلاد كالصين التى كان دخول العناصر الخارجية إليها صعبًا ، فالسواحل كانت تكتنفها الأعاصير الداهمة وأنواع « التيفون » وغيرها مما جعل الملاحة صعبة فى بعض الفصول على الأقل . أما داخلية الصين فقد أقامت دولتها منذ القدم حائط الصين العظيم ليكبح الهجمات والغزوات إذا جاءت من داخلية آسيا الرعوية .

كانت مصر بلدًا مفتوحا لمقومات الحياة والمدنية والحضارة ، وللعناصر البشرية المهاجرة ، وإن كان وجود الصحارى القاحلة على جوانبها قد حمى أرض الكنانة ، وقلل من أثر الهجرات الكبيرة العدد ، بحيث إن ما دخل إلينا كان دائمًا بالقدر الذى تستطيع البلاد أن تستوعبه وتهضمه الدلتا ثم الوادى الخصيب ، فلم يغير ذلك أصول الحياة ، ولم يمنع استمرارها فى أرض مصر ، ولكننا فوق ذلك لابد لنا من أن نشير إلى أن

(*) أما الجاموس الأفريقى فقد بقى وحشيا غير مستأنس .

مصر اختلفت عن الصين أيضًا من ناحية أثر « الموقع الجغرافى » الذى كان فى حالتها يمثل سلاحًا ذا حدين ، بخلاف الحال فى الصين التى كان لموقعها الجغرافى « البعيد » عن قلب العالم وتياراته الداخلية أثره فى أن الصين احتفظت بطابع حضارتها ونمطها « الصينى » المتميز والثابت على مر العصور . أما مصر فإن تاريخها العام « قد جاء فى مرحلتين متميزتين أولاهما المرحلة الفرعونية التى كانت مصر فيها تعتمد على مواردها المحلية التى يستغلها الإنسان ويبنى بها حضاراته ، وثانيتهما المرحلة التى تلت غزوة الإسكندر حين ظهرت « العالمية » فى أول حرب عالمية عرفها التاريخ وهى حرب الإسكندر الأكبر . ومن هنا جاء عامل الموقع الجغرافى وأثره ، ولم تنفرد مصر بتاريخها ، كما كانت حالها أيام الفراعنة ، وإنما جاء إلى مصر الغزاة المتتابعون بعد الإسكندر وسعى هؤلاء الغزاة إلى مصر من أدنى الأرض حينا ومن أقصاها حينا آخر ، وشارك العالم مصر فى توجيه مقدراتها ورسم الاتجاه العام لتاريخها . ومن هنا كان الفارق الحضارى الكبير فى مسيرة التاريخ المصرى قبل الإسكندر وبعده وحتى يومنا هذا الذى نعيشه وتعيشه مصر الآن .

وهناك جانب ثالث اختلفت فيه مصر عن بلد كالصين اختلافًا انعكس على تاريخ كل منهما فى اتصالهما بما جاورهما من بلاد وحضارات . ذلك أن مصر كانت بلدًا «صغيرًا » بالنسبة لغيرها فهى « أرض الزاوية » بين أكبر قارتين فى العالم القديم وبين بحار الشمال (المتوسط وما وراءه) وبحار الجنوب (الأحمر وما وراءه) أما الصين فهى «قارة» فى حد ذاتها ونستطيع أن تقارنها بأوربا (بما فى ذلك روسيا الأوربية) ولها تاريخ قائم بذاته والذى انتشرت مؤثراته فى اتجاه الهند الصينية من جهة وفى بعض داخلية آسيا من جهة أخرى . ويبلغ عدد سكانها الآن قرابة عشرين مرة عدد سكان مصر ، ونظن أن الأمر كان كذلك عبر أعصر التاريخ . ولئن كان هناك فارق بين الصين الشمالية (أرض القمح) والصين الجنوبية (أرض الأرز) فإن « حضارة » الصين مع ذلك واحدة فى كل من المنطقتين وأهل الصين يكتبون لغة واحدة هى اللغة « المندرية » فى حين أن أهل مصر على صغرها لا يزالون يتكلمون لغتين على الأقل هما العربية الغالبة والموحدة والنوبية ذات اللهجات المتداخلة ، ولكنها تختلف عن لغة كل من مصر والسودان الشمالى . كذلك فإن الصين مرت فى دور حضارى كبير واحد منذ كانت الصين . أما

مصر فقد مرت بعدة أدوار حضارية . فهناك حضارة « ما قبل الأسرات » المصرية وهى التى اتصلت فيها مصر بحضارة الحاميين فى جنوب بلاد العرب ثم هناك الحضارة «الفرعونية » التى استمسكت خلالها بمؤثرات اللغة الحامية (من جنوب بلاد العرب) ثم أضافت إليها فى أواخرها بعض مؤثرات اللغة السامية من شمال بلاد العرب ، ثم ثبت المصريون صلاتهم بما أصبح بعد ذلك بقرون « أمة العرب » (الأمة الوسط) مع مطلع العهد الإسلامى وهذا ما يزكى ما ذهبنا إليه فى كتاب الثقافة هذا من تسميتها «بمصر العربية » التى ورثت مصر « العتيقة » (قبل التاريخ) ومصر « الفرعونية » ومصر « الإغريقية الرومانية » ثم مصر ذات الجذور العربية الحامية والسامية . . . ثم أضافت إلى ذلك كله ما جاء به العهد «العربى الإسلامى » وكان ذلك الاختلاط والتزاوج التاريخى بين حضارات الشرق القديم وحضارة الإسلام هما اللذان ظهرت بهما مصر المعاصرة مخالفة تمامًا للصين التى لا تكاد تعايش العصر الحديث فى شىء كثير ، وإنما تحتفظ لنفسها بنمطها الصينى الذى طرق الغرب الحديث أبوابه دون أن يتا اخل معه ، ثم طرق شرق أوربا والشيوعية أبوابه الواسعة من الغرب ولكن دون أن يمحوا أصول الحياة الاجتماعية « والكونفوشية » فى مجتمع الصين الأصيل . أما مصر فقد فتحت أبوابها للغرب منذ طرقها نابليون ثم الاستعمار الأوربى الحديث « والغزو الثقافى » الذى نفضل نحن أن نسميه « الاستغزاء الثقافى » لأننا نحن الذين نطلبه ولا ننفر منه ولا نكاد نعاديه كما فعلت الصين مع الغرب الأوربى .

ذلك هو الفارق الكبير بين « شخصية مصر الثقافية » المفتوحة والوسطية وشخصية الصين النمطية الثابتة عند أصولها وجذورها . لقد عرفت مصر حضارة أفريقية وحضارة آسيا منذ كان التاريخ فى القارتين . وعرفت لغة الحاميين ولغة الساميين ونقلت عنهما وأمدتهما ببعض مؤثراتها القديمة لا سيما عندما أثرت فى حضارة الفينيقيين الذين نقلوها إلى البحر المتوسط وقرطاجة فى تونس حتى ارتدت إلى مصر مرة أخرى مع الأزهر أيام قاهرة المعز لدين الله . كذلك عرفت مصر حضارة اليونان وأثرت فيها أيام جامعة «أون» (عين شمس القديمة) فى مطلع العهد الفرعونى ثم عادت لتلتقى مؤثراتها القوية بعد غزوة الإسكندر الأكبر وإنشائه الإسكندرية التى ما لبثت أن أصبحت العاصمة الحضارية لمصر كلها بل وللعالم الإغريقى الرومانى الذى جاء بعد ذلك واحتضنت مصر

الكنيسة المرقسية وأقامت « كرازتها » بالإسكندرية ونشرتها فى سائر مصر وحتى القرن الإفريقى وما وراءه فى أرض الأحباش الإثيوبيين . ثم جاء الإسلام ودخل مصر فتبنته بأكثر مما تبنت المسيحية من قبل لأن طبيعة الإسلام كانت أكثر عالمية وأرحب وأصلح لأن تفيد من موقع مصر الوسطى وطبيعة أهلها الذين عرفوا أهل المشرق وأهل المغرب وكذلك أهل الشمال وأهل الجنوب وهكذا فتحت مصر موقعها الجغرافى والإنسانى والتاريخى الفريد لهذا الدين السمح الذى لم يلبث أن اتخذ من الأزهر مقرًا ومئذنة له تنير العالمين .

وها هو العصر الحديث قد جاء مع سعى أهل الغرب وغزاته لنا من أهل فرنسا وانجلترا وأهل البحر المتوسط بل ومن طلائع أوربا التى انتقلت إلى الأمريكتين ثم ارتدت إلى أصولها فى شرق البحر المتوسط . وهكذا عرفت مصر العربية المعاصرة ثقافة الغرب وعلمه وفنه وتكنولوجيته وأساليبه السياسية والاجتماعية الحديثة . وكانت مصر سبيلا إلى أن ينتقل ذلك عن طريقها وعن طريق متعلميها إلى بلاد العرب جميعًا ، وأصبحت القاهرة بوابة للفكر السياسى فى انتقاله وانتشاره شرقا وغربا وجنوبا إلى بلاد العرب وبلاد الأفارقة وبلاد المسلمين جميعًا .

لعل هذا كله أن يكون كافيا لإبراز الفرق بين شخصية مصر الحضارية من جهة وشخصية الصين الحضارية من جهة أخرى . ولعله يكفى أيضًا ليبرز ما ذهبنا إليه فى هذا الكتاب من معالجة مصر « العربية » كنموذج لنمط مصر الحضارى الذى جمع بين حضارات العهود القديمة وحضارة العصر الحديث والواقع أن من يريد أن يتفهم «حضارة مصر » عليه أن يقرنها بالعصر العربى الذى عرف جذوره الأولى كما ذكرنا قبل أن يبدأ التاريخ والذى عادت إليه فعرفته فى أروع صورة وأجلاها عندما جاء العرب المحدثون ومعهم الإسلام ، ثم عندما جاء العهد الحديث فتجلت صورة العروبة الحديثة وموقعها الجغرافى فى قلب العالم القديم وجاء عهد القوة العربية المعاصرة التى كان البترول محركها الأساسى بين قوى العالم المتصارع من حول العروبة ، والذى تجددت فيه حياة العرب وثقافتهم العربية الإسلامية ، فجعلت من العروبة مركزًا جديدًا للقوة ومركزًا للنور فى وقت واحد .

ولكننا فى هذا المبحث عن « تتابع أجيال الثورة فى مصر العربية » لا نريد أن نقف طويلاً عند أصول تلك الحضارات وجذورها القديمة وثوراتها على مدى التاريخ ، وإنما نكتفى من ذلك بما حاولنا أن نبرزه من الفارق الكبير بين مصر وبلد آخر عريق فى الحضارة هو الصين . ونريد الآن أن نركز على العهد الحديث . فلقد كانت التحولات فى الماضى « بطيئة الحركة جدًا » ، وكان التغيير لا يحدث إلا فى كل بضعة قرون قد تطول كما حدث فى دورات التاريخ الفرعونى . ولكن نمط التغير وإيقاعه أصبحا الآن سريعين لا تكاد تتابعهما إلا فى شىء من المشقة والعناء . وسنحاول أن نقتصر فى معالجتهما على القرنين الأخيرين فقط من تاريخها الطويل . فنبدأ بعهد غزوة بونابرت ، حين جاء إلى مصر فى أواخر القرن الثامن عشر ساعيا إلى قطع طريق الهند على بريطانيا. وقد فشلت حملته العسكرية ولكنها كانت قد دقت الناقوس بعنف فتنبهت مصر وظهر الأزهر كمركز للمقاومة ، وكانت أول ثورة فى تاريخ مصر المعاصر ، التف فيها الشعب من حول شيوخ الأزهر وقادته فالتقى الفكر الدينى بالمشاعر الشعبية . ولم يملك بونابرت فرنسا إلا أن يقنع من الغنيمة بالعودة إلى قاعدته ، بعد أن جرب حظه بغير نجاح فى محاولة غزو المشرق القريب ، وكانت واقعة عكا إيذانا بأن المشرق لقمة غير سائغة ، وأن صراع القوتين الغربيتين من حول مائدة المشرق مصيره الانكسار للطرفين اللذين عادا من حيث أتيا . وكانت النتيجة أن أصبحت مصر غنيمة لدخيل آخر من مكان مجاور للمشرق هو محمد على الذى جاء عميلا للدولة العثمانية ولكنه لم يلبث أن مهد لنفسه ولأولاده أن يتوطد حكمهم فى مصر لفترة دامت قرنا ونصف قرن . ولكن الميراث الثقافى للموقف لم يكن للدخلاء إنما كان لأبناء الجيل المصرى الذى ولد مع ثورة الأزهر وثورة القاهرة . . . أو ولد مباشرة فى أعقاب تلك الثورة . وهكذا كانت طبيعة الثورة فى القاهرة لأبناء مصر المعاصرة ذات الثقافة العربية الإسلامية . . . كانت طبيعة الثورات أن تلد الجيل الذى يقود الفكر والحركة الثقافية والذى يبنى الحضارة فى عهدها الجديد . ومن أجيال الثورة الأزهرية التى انتهى بها القرن الثامن عشر رجال كان من نصيبهم أن يقودوا الفكر وحركة التأثر بالحضارة الغربية ، ومنهم رفاعة رافع الطهطاوى ومن خلفه أو جاء فى أعقابه وأكثرهم فى حركة البناء الفكرى والتعليمى بل حركة « التحديث » الأولى فى مصر المعاصرة على مبارك وأمثاله ممن قادوا الفكر ومهدوا

للثورة التالية ، وهى ثورة عهد عرابى فى آخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن التاسع عشر . وهى الثورة التى جاءت بعد الثورة الأزهرية الأولى بثمانين عاما أى بجيلين كاملين من البشر . وهى مدة قصيرة بالنسبة للفترات التى كانت تفصل بين أجيال الثورات التى تعاقبت على الحياة المصرية فيما سبق عن عصور التاريخ . ذلك أن « ايقاع » الثورات قد تسارع فى العهد الحديث وأصبحت فترة الجيل أو الجيلين من حياة الشعوب كافية لإحداث التغيير والدعوة السريعة إليه. وذلك ما تثبته الأيام من «تسارع» فى النمط « والإيقاع » كلما تقدم الزمن !

جاءت ثورة عرابى وكانت ثورة « شعبية » بالمفهوم الحديث للثورات . فعرابى نفسه من أصل ريفى له جذوره المتأصلة فى الريف . وكذلك كان الكثيرون من أقرانه وأتباعه، والجيل الذى ولد فى أيام تلك الثورة أو قبيلها أو بعيدها . ومن طبيعة الحياة أن الجيل الذى يولد فى أعقاب ثورة يكون أكثر استجابة لدواعى العهد الذى ولد فيه ، وللمناخ الفكرى والثقافى الذى عاصره فى حياته وشبابه . ولذلك فإن هذا الجيل هو الذى مهد للثورة المقبلة . وهم أولئك الذين بلغوا الشباب ومطلع الرجولة فى العقدين الأولين من القرن العشرين . فمواليد عهد ثورة عرابى (وما حولها) هم الشباب والرجال الذين جاء منهم أمثال الإمام محمد عبده وقاسم أمين ومصطفى كامل وسعد زغلول ، ومن جاء بعدهم من أمثال أحمد لطفى السيد وطه حسين وغيرهما وغيرهما من رجال ثورة ١٩١٩ . وقد كانت هذه الثورة الأخيرة التى جاءت بعد أربعين عاما من ثورة عرابى ثورة شعبية تمامًا ، وعمالقتها هم الذين امتد أثرهم طويلاً بعد ثورتهم . والواقع أن الفاصل بين ثورة ١٨٨٢ وثورة ١٩١٩ كان يعادل نصف الفاصل بين ثورة ١٧٩٨ وثورة ١٨٨٢ ولكن هذه كانت طبيعة « التسارع » فى « النبض » والإيقاع الشعبى . لاسيما وأن ثورة عرابى وثورة ١٩١٩ كانتا من طبيعة « شعبية » واحدة ، فكانت إحداهما أقرب شبها من « أمها » التى ولدتها مما كانت عليه الحال بين الدورتين السابقتين من الثورة ، حيث جاءت أولاهما من ضغط أجنبى وعدوان خارجى (هو عدوان بونابرت) وجاءت الثانية من انتفاضة شعبية بدأها جيش عرابى الذى كان أقرب إلى مجموعة من الضباط والمفكرين والشعراء وأبناء كبار الفلاحين ، فهى ذات طبيعة مختلفة .

إن دورات الثورة يأتى بعضها من أصلاب بعض ، ويختمر شبابها حين يحين الحين ويأتى الوقت المناسب وتنضج البذرة ثم تتفتح فى ثورة عارمة ، وهذا ما حدث بين ثورتى ١٨٨٢ ، ١٩١٩ ، ولكن بعض نبات هذه الثورة الأخيرة كانت بذرته قد بدأت قبيل انتفاضة ١٩١٩ ثم تأخر تفتحها حتى انقضت أيام هذه الانتفاضة ، ولذلك فإن بعض مفكرى ثورة ١٩١٩ لم يظهر أثرهم إلا بعد انقضاء أيام الثورة وبعضهم امتد به العمر إلى ما بعدها بكثير ولكن « ذوى الفعالية » فى الثورة التى جاءت بعد ذلك فى عام ١٩٥٢ كانوا مجموعة متجانسة ومتقاربة فى السن ونضوج الرجولة الباكرة ، وهم جماعة الضباط الذين رتبوا الثورة ورسموا خطتها الأولى ثم نفذوها بما بدا أول الأمر وكأنه يشبه «الانقلاب » ولكنه فى حقيقته كان معبرًا عن روح ثورة بدأت جذوتها فى ثورة عام ١٩١٩ . والشىء الطريف أن جماعة الضباط « ذوى الفعالية » من رجال الثورة قد ولدوا جميعا حول ذلك التاريخ أو قبيله أو بعيده بسنوات قليلة . وعلى ذلك فإن الفاصل بين ثورة ١٩١٩ وثورة ١٩٥٢ كان أقل من الفواصل التى سبقت ذلك بين دورات الثورة . وكان هذا أمرًا طبيعيًا ومتمشيًا مع ظاهرة « التسارع » التى أشرنا إليها ، ولكن الواقع أن ثورة ١٩٥٢ جاءت متأثرة بطبيعتها كثورة ذات طابع « عسكرى » فى نشأتها . وفى فترة اختمارها وتطورها « جنينا » فى صفوف الجيش . ومن طبيعة مثل هذه « الثورات » أو «الفورات » أن تسبق مواقيتها بعض السبق ، وأن تأتى سريعة فى خطواتها ، وإن عمد بعض قادتها من الشبان إلى اختيار من هم أقدم منهم رتبة من الضباط ليكونوا وجهًا للثورة أمام جيل الناس من الذين قد اعتادوا على أن تكون مقدمة الثورات من بعض الكهول أو الشيوخ ! وذلك نمط من تنظيم القيادة اعتاد عليه المصريون بعامة خلال قرون كثيرة من تاريخهم .

ومع ذلك فمن الطريف أن نذكر أن شباب القادة فى ثورة ١٩٥٢ لم يلبثوا أن أدركوا منذ أيامهم الأولى أن أية ثورة يراد لها أن تمتد إلى ما وراء جبهة شباب العسكريين ، ويراد لها أن تكون ثورة فكرية واجتماعية واقتصادية وسياسية متكاملة ، فعلى قيادة الجيش فيها أن تندرج معها جماعات من المفكرين والعلميين والتكنولوجيين ممن أتاحت لهم الخبرة السابقة بحياة الناس واحتياجاتهم ومصادر قوة العمل فيهم . ومن هنا فإن الثورة لم تلبث طويلاً حتى انتظمت فيها جماعات المتعلمين « وأهل الخبرة » ، حتى وإن لم يكن

لهم الحظ الكامل الذى يجعلهم ضمن نواة « أهل الثقة » . ومن التقاء « أهل الخبرة » «بأهل الثقة » من جموع من نهضوا بثورة ١٩٥٢ ، وما جاء فى أعقابها من تحول شبه كامل فى حياة مصر المعاصرة . . . من هذا الالتقاء تبلورت ثورة ١٩٥٢ كما عرفناها خلال السنوات الأربعين التى تلتها .

لذلك فلم يكن مستغربا أن ينقضى جيل كامل هو أطول مما فصل بين ثورة ١٨٨٢ وثورة ١٩١٩ دون أن يحدث اختمار يكفى لظهور ثورة جديدة أو دورة جديدة من الانتفاض على الثورة . والواقع أن اختمار مثل هذا الجيل قد عطلته أمور عدة جعلت من غير الواقعى أن تختمر أية « ثورة مضادة » ، لأن روح « التضامن فى السلاح » وأخوته تحول دون ظهور أية اتجاهات مضادة داخل « القيادة المسلحة » . ولعل هذا قد كان «مكمن القوة » فى ثورة ١٩٥٢ العسكرية ، التى استطاعت فى صيغة نظامية نموذجية بالنسبة للثورات العسكرية التى ظهرت فى جهات أخرى من العالم . . . استطاعت أن تسوى أمورها أولا فأولا ، وكانت بذلك أقرب الصور إلى طبيعة « مصر » أرض السلام والتعاون والتماسك منذ قديم ، بل وإلى طبيعة ثورة عرفت منذ بدايتها بأنها « ثورة بيضاء» لم يكن لها نظير حتى فى البلاد العربية التى عرفت الثورات فى عهدنا الحديث (ومنها العراق وسورية وغيرهما) . كذلك فإن ظروف العالم وأحداثه وتحولاته من حولنا ، وكذلك حروب الشرق الأوسط المعاصر التى عاصرت ظهور إسرائيل مع ثورتنا المصرية . . . كل ذلك جعل الثورة المصرية تواجه منذ يومها الأول (وحتى قبل أن تقوم) ما شغلها بالخطر الأجنبى المجاور والذى ساندته بعض الأطماع الأجنبية الساعية إلى موقعنا الجغرافى من بعيد . . . كل ذلك لم يدع للثورة أن تتجه إلى غير ما يحفظ على مصر كيانها الوطنى من جهة ، ثم كيانها العربى الأفريقى من جهة أخرى . وهذا ما لم يلبث أن عرفته مصر كما عرفت ذاتها ، وانشغلت ثورتها بمصير البلاد العربية الشقيقة وأعطته كل الأولوية فى الكفاح . واستمر ذلك خلال عمر الثورة كله . كذلك فإن الجبهة الأفريقية ما لبثت أن وسعت نطاق المسئولية المصرية . . . فثورة ١٩٥٢ كانت مشعل النور الذى نشر أضواء الثورة فى العالم الأفريقى كله ، وفى مواجهة الاستعمار الذى هتفت ثورتنا بنداء الحرية والتحرر منه ، فتزعمت جهاده على أساس الاتصال الفردى بجماعات الأفارقة بلدًا بعد آخر ، ثم بمنظمة الوحدة الأفريقية التى كان لنا فيها

دور « الريادة » كما كان لنا هذا الدور ذاته بالنسبة لجامعة الدول العربية ، التى أنشئت بأرض مصر قبل أن تقوم الثورة بسبع سنين .

وهكذا فإن ثورة ١٩٥٢ لم تستطع أن تكون كشقيقتيها ثورة عرابى أو ثورة ١٩١٩ . . . أى إنها لم تستطع أن تفرغ لمصر وأمور مصر الوطنية والداخلية ولا حتى لظروف الاستعمار البريطانى الذى أصاب مصر بعد الثورة العرابية ، والذى انتشر بعد ثورة ١٩١٩ . ليصيب العالم العربى الشقيق كله تقريبًا ، لاسيما فى المشرق العربى ، كما انتشر ليصيب إفريقية كلها فى صورة استعمار سافر أو انتداب مستور ، وهكذا استمالت قضية الكفاح والثورة بالنسبة لنا إلى قضية « شبه عالمية » أو « دولية » على الأقل، وانصرفنا خلال الأربعين سنة الماضية كلها إلى ميدان الكفاح الدولى ، فضلاً عن أن انشغالنا بهذا الجهاد الخارجى قد بدد بعض طاقتنا الثورية وشغلنا بأمور غيرنا ممن لا نستطيع أن ننكر صلاتنا به أو نتنكر لماضينا وعلاقاتنا « التاريخية » ، بل «والأزلية» بأهله وأصحابه من الأشقاء أو الأقربين . وفوق ذلك كله فإن مشكلاتنا الداخلية المتراكمة قد أخذت تغلب مجهوداتنا أو « تأكلها » فى عصر لم نستطع فيه أن نتأخر عن ركب العالم الحديث فى التنمية القومية ، فالتعليم كان مجالا استغرق جهدنا كله منذ بدأنا أول جامعة قومية حديثة فى عام ١٩٢٥ ، وتكاثر السكان فوق كل حد ، بل إن تحسين الصحة والخدمات الصحية أدى إلى نتائج خطيرة من زيادة السكان ، بما فاق كل زيادة فى الموارد المادية للبلاد . . . . ولقد أكل هذا التزايد كل زيادة عادية أو طبيعية فى الموارد ، بل أنه انتهى إلى إهمال « المرافق » العامة فى مدننا التى امتاز العهد الأخير بنموها ، حين نزحت غالبية السكان من الريف والقرى المنتجة إلى « المدن » التى تعيش على الاستهلاك أكثر مما تعيش على الإنتاج . وترددنا فى الانتقال بحياتنا السياسية من نمطها التقليدى القديم الذى عشنا معه أجيالا وقرونا طويلة فى ظل الإقطاع والظلم الاجتماعى المتوارث إلى نمط حديث يلائم حياة العالم الحديث والعصر الجديد ويقوم على ممارسة الديمقراطية التى يشارك بها الأفراد فى تسيير أمور مجتمعهم المعاصر . فضلاً عن أن مجتمعنا قد شغلته فى سنوات الثورة كلها تقريبا مشاغل التحولات السياسية فى القارة المسيطرة على العالم وهى قارة أوربا . ولقد بهرتنا الرأسمالية الغربية ، أو هى قد بهرت الأقلية المثقفة التى تعلمت فى ظل الحضارة الغربية . ولقد بهرت بعضنا فى الوقت ذاته الاشتراكية « العلمية » التى عرفتها دول الشيوعية فى عهد

قيام الاتحاد السوفيتى فى شرق تلك القارة . وقد ترددت سياستنا بين الاتجاهين فى عهد تجربة استمرت ثلاثة عقود امتدت من عهد الثورة حتى بدأنا أخيرًا نعود إلى مصريتنا وعروبتنا ، بل إلى أصول حضارتنا وجذور ثقافتنا التى كدنا أن نفتقدها ، فنضيع بين ماض عرفناه ومستقبل لا نعرف إلى أين يسير . . . وهكذا اهتزت هويتنا فى عهد لا مجال ولا أمان فيه لمثل هذا الاهتزاز ، وكان على أهل التجربة والثقافة منا أن يعودوا إلى أنفسهم لعلهم يجدون فى أعماقها ما نستطيع أن نطمئن به إلى المستقبل !

وبعد فهذه دراسة فى أصول الشخصية المصرية العربية رأى صاحبكم أن يعود بها وبمصر وبالعروبة إلى أصولها وجذورها الأولى لننطلق نحو المستقبل الذى لابد أن نستقر فيه ونطمئن إليه ولعلنا لا نكون بعيدين عن ذلك الاستقرار .

وهناك سؤال يثور ولا فكاك لنا عن أن نعرض له قبل أن نختم هذا المبحث . ذلك أن للثورات دورات رسمها التاريخ ذاته وتحدد أوان كل منها . وليس الأمر فى دراسة مثل تاريخ مصر العربية أن تجرى على أساس التنبؤ ولا حتى أن تعتمد على « الفراسة » لتصور المستقبل وأحداثه ، ولكننا نعرف أن التاريخ فى مصر يعيد نفسه لأسباب وحكم يدركها رجال التاريخ وعلماء الفكر التاريخى للأمم والشعوب .

ونحن نذكر أن تاريخ مصر الذى اكتنفته ظروف تاريخية معروفة فى القرن التاسع عشر تحددت بها دورة ظهور جيل من القادة والمفكرين ومن بيدهم تحريك دفة التاريخ . . . تحددت تلك الدورة فى العقدين الأول والثانى من القرن العشرين فجاء جيل العمالقة الذين مهدوا لثورة ١٩١٩ الشعبية العظيمة ، ثم قادوا تلك الثورة ومضوا بها إلى غاياتها التى لا نزال نعيشها حتى الآن . ولعلنا نذكر فى هذا المقام أيضًا أن كل قرن من قرون التاريخ يبدأ عادة بجيل يجب أن يثور على القرن السابق له مباشرة ، فهو يجب أن يجدد مسيرة الحياة مع مقدم القرن الجديد . وهذا ما سارت عليه الحال فى كثير من القرون السابقة . . . ومن يدرى فقد يعيد تاريخ مصر العربية المعاصرة نفسه فى العقدين الأول والثانى من القرن الحادى والعشرين . فمصر « الولادّة » وشعبها «الولود» جديران بأن ينشئا جيلاً من العمالقة كالجيل الذى وضع قواعد الحياة المصرية الحديثة فى العقدين الأولين من القرن العشرين . ويكون ذلك إيذانًا « بالدورة » القادمة لثورة مصر العربية فى مطالع القرن الحادى والعشرين .

٦

مشروع ميثاق العمل الثقافي في مصر

٦
مشروع ميثاق العمل الثقافى فى مصر (*)

أولاً : إعلان الميثاق

« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق ، وأنت خير الفاتحين » .

نحن رجال الفكر والثقافة فى مصر العربية ، المجتمعين فى مؤتمرنا الأول للمجلس الأعلى للثقافة .

* إيمانا منا بثقافتنا المصرية العربية الأصيلة .

وبأن الثقافة كانت على الزمن قيمة باقية من قيم حياتنا ، قبل أن تكون تعبيرًا عن صيغة هذه الحياة أو مظهرًا من مظاهر زينتها . وبأن الثقافة سبقت العلم والتعليم فى مصر التاريخية ، وأن روح مصر إنما عاشت على الزمن بثقافتها وفكرها وفنها . وإن حق الثقافة فى مصر كان على الدوام أول حقوق الإنسان المصرى ، يعطيه أهل المعرفة والعلم والثقافة والفن ، عطاء سمحا بغير منّ ولا حدود ، ويتلقاه أصحابه من بنى مصر وغيرهم ، ويأخذونه كما يؤخذ الحق ، عزيزًا كريمًا .

* ويقينًا منا بأن العمل الثقافى أمانة تُؤدى ، قبل أن يكون وظيفة تمارس ، وأنه حق وواجب وضريبة وشرف .

(*) هذا مشروع لميثاق للعمل الثقافى فى مصر أعده صاحبكم فى عام ١٩٨٠ وعرضه فى سلسلة من الاجتماعات فى مؤتمر للمجلس الأعلى للثقافة خلال الفترة ٤ ـ ٨ من أكتوبر عام ١٩٨٠ وقد « أعلن » فى نهاية المؤتمر واعتبر أساسًا للعمل الثقافى بين رجال الفكر وأهل الثقافة فى مصر .

وإن العمل الثقافى فريضة على كل مثقف يريد أن يعيش العصر بحق ، وأن يحيا التاريخ فى إخلاص وأمانة .

وإن صدق الأداء بالكلمة المكتوبة والمسموعة والمصوّرة ، هو مضمون الثقافة ولبُّها ، بل هو عماد كل عمل حضارى باقٍ على الزمن . وإن صدق الكلمة جزء لا يتجزأ من أمانتها ، التى حملها الإنسان المصرى ، على اختلاف حظوظه من المعرفة والثقافة .

* **وإدراكًا** منا بأن أمتنا المصرية العربية قد عاشت حياتها التاريخية بصدق فكرها ، وقوة إيمانها ، وصفاء روحها ، ورحابة ثقافتها . وأنها بذلك كانت أسبق المشاركين فى بناء ثقافة الإنسان .

وبأن أمتنا المصرية العربية قادرة بإذن ربِّها على أن تحفظ للإنسان ثقافته ، وأن تثرى هذه الثقافة وتنشرها ، ما صدق أهل الفكر فيها ، وما ارتفعوا إلى مستوى مسئولية العصر ، وما أخلص أهل التعبير والفن فيها ، وعاشوا بكلمتهم الصادقة بين الناس ، ومع الناس ، ومن أجل الناس .

وبأن ثورتنا المعاصرة ، وثورة التصحيح التى نعيشها ، إنما جاءتا ثورة تجلّى حياة مصر وشخصيتها ، وتقوم فى فلسفتها على صدق الكلمة وقوتها وسماحتها ، وعلى أن كلمة الحق يجب دائمًا أن تقال فى شجاعة وإيمان ونبل وإخلاص .

* **واستمساكا** منا بالعروة الوثقى فى العمل الثقافى الذى يعرف وحدة الفكر على اختلاف مستوياته ، وتكامل الرأى مع اختلاف ألوانه ، وترابط المشاعر الصادقة بين أهل الثقافة المصرية العربية الواحدة .

* **وترسيخا** لحرية الفكر ، وحريّة التعبير ، وحريّة الأداء ، وحريّة النقد فى العمل الثقافى .

* **والتزاما** بالموضوعية . واحترامًا للرأى الآخر فى كل حوار بين المثقفين .

* **وتأكيدا** لدور مصر الرائد فى عالم الثقافة والفكر والفن والأدب ، ودورها العربى والإسلامى التاريخى ، ثم دورها الإنسانى بين ثقافات العالم . . . أمةً رحبةَ التفكير ، طليّة التعبير ، تربط بثقافتها بين بنى الإنسان ، فى الشرق والغرب ، وفى الشمال والجنوب .

* **وانطلاقًا** بثورتنا المعاصرة على طريق البناء الحضارى فى مجالات المعرفة والثقافة بين المواطنين فى أرض الكنانة وفى آفاق عالمنا العربى والأفريقى .

* * *

بذلك كلّه ، ومن أجل ذلك كلّه .

نقر هذا الميثاق ونعلنه

ونتعاهد على العمل به ، تعاهد الأمانة ، والشرف ، والقوة ، والعزيمة الصادقة .

نشهد الله تعالى ، والوطن والأمة ، على ما نقول .

« وعلى الله قصد السبيل » .

ثانيا : فى الاعتبارات والمبادئ الأساسية

١ ـ مصر أحد أوطان الحضارة الإنسانية الأولى ، وهى موطن النور والمعرفة والعمل الرائد فى بناء المدنية الأولى على أساس من العلم والعمل الإيجابى ، وهى بلد الثقافة والفن والتعبير الأدبى الأصيل عن مضمون الحياة ومفهومها ، منذ استقر شعبنا فى رحاب أرض الكنانة ، ليخرج على الدنيا بأول صورة للحياة ، كيف تكون بالعلم والمعرفة والثقافة والفن والأدب ، وكيف تكون تجسيدًا لكل ما أودع الله الإنسان الفرد من سر الخليقة ، وكيف تكون تعبيرًا صادقًا متكاملاً عن حياة الشعب من أجل نفسه ، ومن أجل الإنسانية كلّها من حوله .

٢ ـ إن العلم فى أساسه لا وطن له ، فالمعرفة العلمية واحدة بالنسبة للإنسانية جميعًا ، منذ علّم الله آدم الأسماء كلها ، فتوارثها أبناؤه من بعده ، وأضافوا إليها ما أصبح تراثًا مشتركا بين الإنسانية كلها ، لا فرق بين علم اجتهد به أصحابه فى بلد من العالم ، وعلم انتشر وتلقّاه الناس فى بلد آخر .

٣ ـ ولكن الثقافة لها مفهوم آخر . وهى ذات وطن ، وترتبط بتراب الأرض التى تقوم عليها ، وحياة الشعب الذى يبنيها . ونحن لا يمكن أن نتصور ثقافة العرب من غير العرب ولا من غير ترابهم ، ولا ثقافة مصر من غير أرض الكنانة وأبنائها وتاريخ

حياتهم على هذه الأرض المباركة . وبذلك فإن ثقافتنا لها مضمون وطنى وقومى ، لا نستطيع أن نفرغها منه ، أو أن نكتفى عنه بالإطار الإنسانى العام لمفهوم الثقافة .

٤ ـ ومجتمعنا المصرى العربى قد امتاز بين غيره من المجتمعات والشعوب بأنه كان ، ولا يزال ، يجمع فى حياته بين العلم والإيمان . فثقافة المعرفة عندنا تستند دائمًا إلى أصالة الحياة الروحية والدينية ، التى تعطى الإيمان معنى راسخًا ، فى مجال الممارسة ، وفى صلات الإنسان بأخيه الإنسان ، وفى السير على نهج السلوك المهذب ، وتقوى الله فى العبادات والمعاملات على حد سواء .

٥ ـ تلك كانت معالم شخصية مصر الثقافية منذ قديم . وإن مسئوليتنا ، نحن جيل المثقفين فى مصر المعاصرة ، أن نتواصى ونتعاهد فيما بيننا ، على أن نجلّى هذه المعالم ، ونستمسك بما احتوته من أساسيات بقيت على الزمن ، واتصلت حلقاتها وأسبابها على الأيام .

٦ ـ لقد عادت الروح إلى مصر المعاصرة قبل أن تعود إلى كثير غيرها من أمم العالم المعاصر ، ونبتت بذور الثقافة المعاصرة فى تربة الكنانة ، ونمت فيها شجرة الفكر ، تغذِّيها الأصول والجذور الثابتة فى التراب الطيب ، وترتفع بها الفروع إلى سماء الضياء . وإذا كانت ثورتنا المعاصرة بعثًا للحياة وعودًا للروح ، فإن أروع ما فيها أنها ثورة تستند إلى كل ما سبق فى تاريخنا الثقافى الطويل من أمجاد ، وتمتد بنا إلى آفاق المستقبل فكرًا ، وفنًا ، وأدبًا ، وعملاً جادًا فى كل مجالات الثقافة .

٧ ـ كذلك فإن الثقافة فى مصر كانت على الدوام نمطًا للحياة ، ولسلوك الفرد المثقف فى مجتمعه . وكانت تستند فى ذلك إلى ما توارثناه من قيم وتقاليد ، وإلى تربية الضمير والوجدان والذوق العام فى الحياة . كما كانت تقوم على أساس العطاء قبل الأخذ ، وعلى أساس التكامل والتكافل بين صاحب الثقافة يعطيها فى غير مَنّ ، وصاحب الحق فيها يتقاضاها حقًا مشتركا بينه وبين سائر الناس . ومن هنا فقد جاء سلوكنا الشعبى العام معبرًا عن مدى ازدهار ثقافتنا ، وصدق المشاركين فيها عطاءً وأخذا . بل من هنا كان علينا فى عهد ثورتنا المعاصرة أن نراعى كل ذلك فيما نترسمه من طريق للعمل الثقافى فى المستقبل .

٨ ـ لقد كان مبدأ الحرية حجر الزاوية فى بناء الشخصية الثقافية المصرية خلال العصور. ولولا مناخ الحرّية التقليدى ما قامت ثقافة فى مصر ، ولا كان بعث روحها قويًا خالدًا على الأيام .

٩ ـ إن حرية الإنسان الفرد حق من حقوقه الأساسية ، يولد معه هبة من الخالق ، ولكن ممارسة الحرية فى العرف بين الناس تحتاج إلى ضوابط أصبحت من ضرورات الحياة الاجتماعية ، وقد عرف المصريون الحرية واستمسكوا بها خلال تاريخهم الطويل ، ودافعوا عنها دفاعهم عن الحياة ذاتها ، ولم يعرفوا من حدود الحرية إلا ما فرضه المجتمع على أفراده ، فجاءت هذه الحدود مرتبطة بالالتزام ، بعد أن ارتبطت الحرية بالحق ارتباطا لا انفصام له . وإذا كنا نستمسك اليوم بألاّ سلطان على الحرية إلا للقانون فإننا فى مجال الثقافة سنجعل من القانون « حسيبا » على نقاء العمل الثقافى وحسن فاعليته ، دون أن يكون « رقيبًا » على الفكر أو على التعبير عن الذات .

١٠ ـ إن العمل الثقافى أمانة فى عنق صاحب الثقافة من أهل الفكر والأدب والفن . وإن رعاية هذا العمل الثقافى أمانة فى عنق كل من بيده سلطة على أى مستوى من المستويات . وأداء هذه الأمانة وتلك إنما هو أداء لحق الحياة العامة . وسيكون الرقيب فى ذلك كلّه لضمير المواطن ، وإن بقى بعد ذلك أن يكون الحساب للمجتمع والعرف والقانون العام .

١١ ـ إننا حين نؤكد معنى الحرّية ، وحين نقيم شريعة الجزاء والحساب بين المجتمع ، إنما نقرر أن أفراد هذا المجتمع يتفاوتون فى حظوظهم من الملكات التى تبنى الثقافة ، كما إن الفرص تتفاوت أيضًا بين هؤلاء الأفراد فيما يتاح لهم من أدوات المعرفة والثقافة . وبقدر ما يكون من حظ المثقف من التعليم والتثقيف الذى يجلّى ملكاته ، بقدر ما ينبغى أن يقيم على نفسه من الحساب فى أداء فرض العين الواجب عليه ، فيعطى المجتمع بقدر ما أفاد عليه من الفرص .

١٢ ـ كذلك فإننا إذ نحدد واجبات المثقف فى المجتمع فإننا نصون له حقوقه . فصيانة حق ملكية الإنتاج الأدبى والفنى لا تقل عن صيانة حق الملكية المادية . وهذا

الحق لا يتجزأ . فنحن إذ نصونه بالنسبة للمواطنين فيما بينهم ، ينبغى أن نصونه بالنسبة لمعاملاتنا مع أهل الإنتاج الفكرى والثقافى بالخارج . وذلك ما تعارف عليه القانون الدولى فى حق التأليف ، وحق الأداء ، وحق النشر . وعلينا أن نستمسك بالمبادئ المتعارف عليها فى ذلك كله داخل مصر وخارجها على حد سواء .

١٣ ـ ولكننا فى الوقت ذاته نؤكد حق الانفتاح الحر على الفكر العالمى ، نأخذ منه ما نشاء ، وما يلائم حياتنا ، ويتفق مع سياق فكرنا التاريخى الأصيل . ويثرى ثقافتنا، ويوسّع آفاق معرفتنا ، دون أن نطمس بذلك أصولنا الفكرية والروحية والثقافية ، أو نطغى عليها ، أو نزعزع أصولها أو سماتها الأصيلة المميّزة .

١٤ ـ كذلك فإن ثقافة مصر امتازت خلال العصور برحابتها وتنوّعها . فقد أخذنا ما هو أصيل عن بيئتنا المصرية ، وأضفنا إليه ما أخذنا عن الثقافتين الساميّة القديمة والعربية ، وعن ثقافة البحر المتوسط وما وراء ، فى الغرب أو الشرق ، ولكن هذا التنوع لم يطمس وحدة الفكر فى مصر ، وإن كان طابع الحياة فى العهد العربى والإسلامى قد تطوّر تطوّرا كبيرًا ، حين تبنّت مصر هذا اللون الجديد الذى طلع به الإسلام على العالم، فأصبحت مصر بأزهرها قاعدة الفكر العربى والإسلامى ومنارته العالية ، وحين آوت مصر الفكر الإسلامى كما آوت المسيحية من قبل ، ودافعت عنها فى وقت طغيان الرومان . وما كان ذلك كلّه إلاّ لأن مصر احتفظت بأصالتها ولم تحبس نفسها فى يوم من الأيام عن أن ترى نور الفكر فيما وراء الحدود، حتى إذا جاء العصر الحديث أخذت عن الفكر المعاصر ما أثرى حياتها وحياة العالم العربى من حولها . وبذلك صارت مصر نموذج الفكر الإنسانى الحسى المتطوّر، الذى يجمع فى صورة رائعة بين الأصالة وبين المعاصرة والتجديد .

١٥ ـ تلك معالم العمل الثقافى الذى جمع بين التنوّع والوحدة ، فى عمل الأفراد وجماعات المثقفين على اختلاف فئاتهم . وتلك حدود هذا العمل الثقافى التى أحكمها الزمن ، وصقلتها الأيام . ولكن مجالات الواجب والالتزام فى أداء هذا العمل الثقافى أربعة لابد من بيانها والتعاهد عليها . أولها ما هو من حق الله ،

وهو كل ما يتصل بالروح والدين والعبادة . وتلك كلّها أمور لابد أن تبقى بين الفرد وخالقه . وثانيها ما هو من حق المجتمع ، فيما يتصل بالسلوك والأخلاق ، وضوابط الأداء فى العمل الثقافى . وثالثها ما هو من حق الوطن ، فى الحفاظ على وحدة المجتمع مع تنوّع الأداء . ورابعها ما هو من حق الثقافة ذاتها ، فنًا ، أو معرفةً ، أو أدبًا ، أو أداءً ، أو تعبيرًا . وذلك ما يقتضى توخى الإجادة والارتفاع عن المستوى الدارج ، إعمالا لسنة الترقّى فى أداء رسالة الثقافة ، بل رسالة الحياة .

١٦ ـ إننا إذ نسلّم بأن العمل الثقافى لا يمكن أن يكون فى مستوى واحد لجميع الناس ، فإننا لا نجيز أن يكون مجتمعنا مجتمع الأجيال المتعددة والمتعاصرة من المثقفين أو أن يقوم أى نوع من « الانفصام » الفكرى بين أهل الثقافة العليا وبين من دونهم حظًا من عامة المثقفين . فذلك أثر من آثار الماضى الذى جبته ثورتنا الاجتماعية . ولابد من فتح الأبواب والأسباب لحركة الاتصال الرأسى فى الفكر والفن والأدب وكل ألوان الثقافة . فلا يكون هناك برج عاجى يعيش بمعزل عن الحياة وعن الأحياء ، ولا تكون هناك سحب تحجب رؤية سماء الفكر المصرى ، ولا الفن المصرى ، عن أعين عامة الناس ممن يعيشون على الأرض . وإنما ينبغى أن تتاح الفرصة الكاملة لعامة أبناء الجيل الصاعد يتسامون ويتطلعون إلى الجيل الذى سبقهم ، والذى أتيح له من الفرص ما لم يتح لكثير من أبناء الجيل الجديد ، حين طغت كثرة العدد على ما أتاحت الأيام من فرص الثقافة .

١٧ ـ كذلك فإن توزيع الفرص لم يكن متكافئًا تمامًا خلال جيلين سابقين . وقد عرفت مدننا مثلا من الثقافة والتقدم الثقافى ما لم تعرفه قرانًا فى الريف ، ولم نعد نملك أن نؤجل تطبيق مبدأ العدالة فى مجال خدمات الثقافة والفكر بأكثر مما أجبرتنا الأيام والظروف على تأجيله ، فكل يوم يتأخر فيه ركب الثقافة عن مسيرة الريف فى مصر يتأخر فيه بناء شخصية الإنسان المصرى الذى نريد أن نقف به على مشارف القرن الحادى والعشرين .

١٨ ـ إن سبيل الإصلاح الحق فى عملنا الثقافى ينبغى أن يتجه إلى مكامن القوة فى حياتنا الفكرية والثقافية فنبعثها ، ونتخذ منها أساسًا قويًا للبناء . وما أحرانا أن نلجأ

اليوم إلى هذا الأسلوب الثورى فى عملنا الثقافى ، فليس يجدى أن نكتفى بإصلاح الأخطاء ، فتلك سبيل لا تخلو من السلبية ، وإنما الإيجاب هو أن نبعث القوة التى عرفها المصريون فى فكرهم وفنهم منذ قديم ، والتى توارثتها القرى والكفور ، بل وحقول الزراعة فى أرض مصر ، فنبعث كل هذا من رقاده ، ومن مكامنه . وستكون سبيلنا فى ذلك ما سار عليه أجدادنا منذ قديم ، حين جمعوا بين الفكر والعمل ، وحين امتازت أعمالهم بالدقة والإتقان . . . الدقة فى القياس المضبوط ، والدقة فى الزمن والتوقيت ، والإتقان والإجادة فى كل ما تناولوه من عمل مدنى أو معمارى أو فنى أو زراعى فى فلاحة الأرض السمراء .

١٩ ـ إن آفة الثقافة والعمل الثقافى فى مصر الحديثة أننا فصلنا بين العمل التعليمى والعمل التثقيفى فى معاهدنا ومدارسنا ، وحتى فى وسائلنا الحديثة للاتصال بالجماهير ، فكنا نعلّم ولا نكاد نثقف ، وكنا نحشد المعرفة حشدًا فى عقول صغارنا وشبابنا ، دون أن نربى ملكات التذوّق والإحساس بالحياة ، أو حتى بجمالها ، فى بيئة لعلّها أن تكون من أجمل ما خلق الله على الأرض . وقد آن الأوان لأن نغيّر كل ذلك من أساسه .

٢٠ ـ الأصل أن العمل الثقافى هو من صميم مسئولية الأفراد والجماعات والهيئات . وقد سرنا خلال الجيل المنقضى على أن نرتّب على الدولة التزامات متراكمة من مسئولية العمل والإنتاج الثقافى ، مع أن ذلك قد لا يكون من طبيعة عمل الدولة ممثّلة فى أجهزتها الحكومية . وقد آن الأوان لأن نعفى أجهزة الدولة الحكومية من عبء القيام على صناعة الثقافة ، ويكفى أن تضطلع الدولة بواجب الرعاية والخدمة ، وأن تترك مسئولية العمل والصناعة لأفراد المثقفين وجماعاتهم وهيئاتهم . وذلك ما اتجهنا إليه فعلاً بعد طول التجربة .

ثالثا : فى منهاج العمل الثقافى لبناء مصر المستقبل

٢١ ـ لقد امتاز العمل الثقافى خلال تاريخه الطويل فوق أرض مصر بميزات ثلاث ، كانت السبب فى بقائه واستمراره على الزمن . وهذه الميزات هى التى نكاد نفتقدها الآن ، وعلينا أن نتواضع على بعثها ، وأن نؤكد معانيها الخالدة من جديد

فى كل برنامج عمل نضعه لمستقبل الثقافة فى مصر ـ تلك هى الجدّية والدّقة والإتقان .

٢٢ ـ فأما عن الجدّية فلعلّها أن تكون من أفضل ما أخذ به أجدادنا أنفسهم فى كل عمل أتوه من أجل بناء الحضارة فوق أرض الكنانة . وتقوم هذه الجدّية على الصدق مع النفس أولا ، ثم على وضع العمل فى موضعه ثانيا ، ثم على اتخاذ الأسلوب الجاد فى العمل بغير هواده ولا تراخ . وقد يكون من العسير فى مجال العمل المادى أن ننصرف عن جادة الطريق بعد أن يبدأ العمل ، ولكن الأمر فى الثقافة يسهل فيه الانصراف عن الجادة وتنكب الطريق ، والاسترخاء والركون إلى طريق الراحة والعافية . ومن ذلك أن يركن الكاتب مثلاً إلى الكتابة السهلة فيلجأ القارئ بدوره إلى طلب القراءة السهلة أو ما دونها ، وينصرف المجتمع الأدبى كلّه نحو ما يجانب الجدّية فيما يُكتب وما يُقرأ . وما هكذا يجوز أن تبنى برامج العمل الثقافى لأمة تريد أن تعيد بناء نفسها .

٢٣ ـ وأما عن الدقة فإنها القاعدة الأساسية الأولى التى قام عليها بناء الحضارة والثقافة فى مصر ، والتى لا مندوحة عنها فى مرحلة إعادة البناء التى تواجهنا الآن . وهى تشمل التصميم والتنفيذ والهيكل والشكل جميعًا فى كل بناء ثقافى . وهى فى الوقت ذاته تمتد إلى البعد المكانى والبعد الزمنى معًا ، فى كل عمل يرجى أن تكون له قيمة ثقافية أو حضارية باقية . ولقد كنا أول أمة عرفت فى عمارتها وبناء هياكلها دقة الوضع والاتجاه والزاوية فى كل حجر تقيمه على حجر آخر ، وعرفت فى بنائها المعمارى فن البناء الدقيق ، الذى يمثّل الذوق السليم والبسيط ، فالخطوط عندنا مستقيمة ، والزوايا قائمة ، والرسم يأخذنا بالبساطة الرائعة . وإذا كان شكل الهرم مثلاً هو أبسط الأشكال الفراغية ، لأنه يتكون من أربعة أسطح تستند إلى قاعدة ، تحدّها أربعة خطوط أفقية مستقيمة ومتساوية ، وتقوم عليها أربعة خطوط رأسية تميل إلى قمّة واحدة ، فقد استطاع المصريون الذين اكتشفوا هذا الشكل المتناهى فى البساطة أن يضمنوه أعمق الأفكار ، وهى فكرة الخلود . وكذلك الحال بالنسبة للزمن فقد كنا أول من عرف تقويم السّنة

وتقسيمها إلى اثنى عشر شهرًا ، وفكرة الساعات بالليل والنهار ، وفكرة « البرهة » وهى أقل فترة زمنية يمكن قياسها . وامتزنا بذلك كلّه على غيرنا من حيث دقة التصوير ودقة التعبير ، وانتهى الأمر بنا إلى استخدام دقة التصوير فى التعبير عن الكتابة التى أصبحت فى حد ذاتها فنًا دقيقًا ارتقينا به من عهد الفراعنة إلى عهد الخط العربى الكوفى والحديث ، حتى انطلقنا بعد ذلك كلّه وبهذه الخلفية كلّها إلى العهد الحديث . ولكن ما يؤخذ علينا الآن ، ونذكره من قبيل نقد الذات ، هو أننا تراخينا فى مفهوم الدقة فى المكان والزمان وفى التصوير والتعبير ، وعلينا فى منهاج عملنا الثقافى الذى نريدأن نرسمه لأنفسنا فى عهد ثورتنا المعاصرة ، أن نستعيد سيرتنا الأولى ، وأن نفعل ذلك عن أيسر السبل وأسرعها ، حتى نلاحق العصر الجديد ، الذى امتاز بها امتازت به حضارتنا القديمة . . . بالدقة فى قياس المكان وقياس الزمان ، والدقة فى التصوير وفى التعبير .

٢٤ ـ وأما عن الإتقان فإنه لب الإبداع فى أى عمل ثقافى . وبدونه تفسد الصورة بل يفسد الموضوع نفسه . ورسولنا الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام يقول « إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه » . وإذا كان نقد الذات هو أول الطريق إلى التقويم والإصلاح فعلينا أن نذكر أن آفة العمل الثقافى لدينا ، وخلال جيل أو جيلين سابقين ، إنما هى انصرافنا عن الإتقان والتجويد فيما نأتيه من عمل ، سواء أكان فنًا أم أدبًا أم أداء . وذلك أمر لا مفر من أن نغيّره من أساسه . وسبيلنا إلى ذلك أن نأخذ أنفسنا بالجدّية اللازمة والواجبة فى نقد أعمالنا ، فلا نقر الكلمة ولا الصورة ولا الصيغة التى تتنكّب الدقة وتنتهى بنا إلى عدم الإتقان ، ولا نقر العمل الذى لا يتقنه صاحبه ، ويريد أن يفرضه على الذوق العام بل علينا أن نقيم المقاييس الدقيقة فى الحكم على أعمالنا الثقافية ، وأن يكون هذا الحكم حاسمًا وفاصلاً ، لأننا نرفض أن ندع العمل الثقافى غير الجاد وغير الدقيق وغير المجوّد وغير المتقن أن يطرح على الذوق العام فى عهد لا يتحكم فيه الناس فيما يطرح عليهم بوسائل الإعلام المتكاثرة . والتى تقرع الأسماع وتأخذ الأبصار فى كل لحظة من ليل أو نهار .

٢٥ ـ كذلك فإن العمل الثقافى الحق والصحيح فى مصر وغيرها من بلاد الدنيا قد استند دائماً إلى الأسلوب العلمى فى التصميم والتنفيذ والأداء . وبدون هذا الأسلوب فإنه يصبح عملاً سطحيًا وَعَرضيا زائلاً ، لا نصيب له من البقاء على الزمن . وقد كانت آفة هذا العمل فى أيامنا القريبة أننا لم نكن دائماً لنعتمد بالدرجة الكافية إلى هذا الأسلوب العلمى فى الكتابة الأدبية أو التصوير أو الرسم أو البناء الموسيقى أو غير ذلك من مظاهر العمل الثقافى ، مع أن القصيدة الشعرية مثلاً لا تستقيم بغير قياس وزنى وحسّى ، يتبع قواعد هى فى أصلها صورة من صور الأسلوب العلمى فى العمل الفنى السليم . وكذلك الحال بالنسبة للمقال الذى قد يجانب المنطق فى تتابع الفكر والفقرات ، فينتهى إلى انصراف القارئ عن سياق الكلام ، وقد ينتهى إلى إشعاره بما يشبه عدم احترام قدرته على اكتشاف النشاز من القول والسرد ، مما يهزم غاية الكاتب إن كان يريد توجيه القارئ وجهة الحق والخير . بل إن مثل هذا ينطبق على كثير من أعمالنا الثقافية فى مجالات الأدب والفن والموسيقى وغيرها ، مما أوجد فجوة من عدم التصديق ، بين من يتصدى للعمل الثقافى ، وبين من يتلّقاه من سائر المواطنين . وذلك وضع أنشأه انصرافنا عن أسلوب المنطق والعلم فيما نأتى ، وهو أمر لا مفر لنا من أن نعدّله من أساسه ، فنلتزم جميعًا بالمنهج العلمى والمنطق الفكرى ، التزامًا كاملاً فى كل أعمالنا الثقافية .

٢٦ ـ وفوق ذلك كلّه فإن علينا أن نعيش عصرنا ، وأن نعمل بإصرار وجدّية على أن تعيش ثقافتنا عصرها الحديث . فالثقافة حياة ، والحياة حركة وتطوّر ، والمعاصرة أصبحت فى حد ذاتها ميسما من مياسم العهد الحديث فى كل الدنيا . بل إن الثقافة عندنا يجب أن تكون صورة منعكسة من حياة مصر واتصالاتها العالمية الواسعة فى قلب العالم الحديث . ومعنى هذا أن برامج عملنا الثقافى يجب أن تكون برامج متحركة ، لا تعرف السكون ولا الجمود . وسبيلنا إلى ذلك أن نأخذ برحابة الفكر واتساع النظرة التى عرفت بها مصر منذ قديم . فنهيّئ الفرص للتجديد أمام الأجيال الصاعدة من بناة الفكر وبناة الثقافة ،ولا يضيق جيلنا

المخضرم بشبابنا من الجيل الجديد الذى يقع عليه العبء الأكبر فى التجديد وفى المعاصرة .

٢٧ ـ وعلينا أن نؤكد من جديد أن ثقافة مصر ليست لجيل واحد هو جيلنا المعاصر. وإنما هى للأجيال المتعاقبة وللمستقبل وللتاريخ . وقد كانت آفتنا دائماً أن أهل الجيل الذى نسميه جيلاً قديما ، وأهل الجيل المخضرم ، وأبناء الجيل الجديد ، لا يتلاقون فى مجال الفكر والثقافة إلا كما يتلاقى أصحاب الأجيال المختلفة رغم تعاصرها . وقد تكون هذه سنّة التطوّر بصفة عامة ، ولكنها فى مصر تنطوى على شىء من الخطورة ، خصوصًا وإننا فى مجال الثقافة والتعليم ننقسم أيضًا فيما بيننا على أساس أفقى . فمنا أصحاب التربية الأزهرية وأصحاب التربية الحديثة ، ومنّا من تابع تعليمه العالى وثقافته العالمية فى مختلف بلدان الغرب أو الشرق ، وعاد باتجاهات لا نملك أن نتركها على اختلاف مشاربها دون أن تتلاقى تلاقى الوحدة الوجدانية فى الأمة الواحدة ، بحيث لا يكون هناك مانع من تنوع الثقافة مع بقائها دائما ثقافة مصرية موحّدة . وتلك مسئولية كل مفكر ، وكل رجل ثقافة، يعيش حياة مصر وفكرها وثقافتها المصرية المتكاملة ، بل الواحدة .

٢٨ ـ ولتحقيق ذلك فإننا نلتزم فيما بيننا بالقدر المشترك الذى ينبغى أن يتوفر للمواطنين جميعًا من مقومات الثقافة الوطنية والقومية (المصرية والعربية) . وذلك لنتلمس طريقنا لبناء المجتمع الثقافى الواحد . وهذا الالتزام تشترك فيه الدولة وجماعات المثقفين وهيئاتهم . ولابد أن يكون القدر المشترك هو الحد الأدنى لحق الفرد على الجماعة والدولة فى التعليم وفى الثقافة على حد سواء .

٢٩ ـ إننا مجتمع قد التزم من الناحية السياسية بأن يسير على طريق الديمقراطية والاشتراكية . وقد خصّصنا للفلاحين والعمال منا نصف المقاعد فى جميع مجالسنا المنتخبة . وهى التى تتولى التشريع والرقابة الشعبية فى حياتنا السياسية ، بكل ما ينعكس من ذلك على حياتنا الاجتماعية والاقتصادية ، بل حياتنا الحضارية كلها. ومع ذلك فإن هذه هى الفئة التى حُرمت غالبيتها حق التعليم وحق الثقافة خلال أجيال . فضلاً عن أن أولئك الذين تعلّموا منها قد خرجوا من

صفوف هذه الفئة ، وتحرك بم المجتمع نحو فئات أخرى . فهناك ما يمكن أن نعتبره عملية نزح من هذه الفئة بسبب التحرك الثقافى والتحرك الاجتماعى ، اللذين قد لا يكون من الخير اعتراض سبيلهما . ولكن هذه الأوضاع تُرتّب على أهل الثقافة منا وعلى الدولة التزامًا آخر خطيرًا نحو قاعدة المجتمع المصرى . وليس من العدل ولا الإنصاف أن نُحمِّل هذه القاعدة أمانة التشريع دون أنَ نعينها ونمدّها بالوسيلة والعدّه والأسباب . وهنا علينا أن نذكر أنه لا يحق للمثقفين منا أن يقنعوا بما تسعى الدولة لتهيئته وتعميمه من أسباب التعليم الإلزامى والمجانى . ذلك أن حق التعليم الأساسى لا يجوز أن يجُب حق الثقافة . وهما حقان أساسيان ومتكاملان من حقوق أى إنسان فى العصر الحديث . وعلى الدولة وعلى جماعات المثقفين منا أن تلتزم بأداء حق الثقافة إلى أصحابه ، وأن تضع برنامجًا زمنيًا محددًا لاستكمال أداء الحد الأدنى من هذا الحق الأساسى والأصيل .

٣٠ ـ إن مفهومنا للعمل الثقافى ومقوماته ومسئولياته فى حاجة إلى مزيد من التوضيح والاتفاق . وهذا أمر يتصل بمفهومنا للدولة وصلاتها بالعمل الثقافى . وعلينا أن نتفق على أن الدولة تأتلف من الشعب كله ومنا جميعا . . . وتأتلف فى مجال الثقافة من الهيئات العلمية والثقافية والاجتماعية ، ومن الأفراد العاملين فى مجال الفكر والثقافة بفروعها المختلفة . . . وعلى هؤلاء جميعًا تقع مسئولية العمل الثقافى . . . مسئولية مشتركة متضامنة ومتكافلة . وبدون ذلك لا يتأتّى أداء حق الثقافة علينا ، وحق الناس فى الثقافة ، كما ينبغى أن يكون الأداء . ولن نستطيع أن ننهض بمسئولياتنا الثقافية فيما نحن مقبلون عليه من أيام إلاّ إذا حققنا تعبئة الدولة تعبئة كاملة وشاملة لنسير بالعمل الثورى والعمل الثقافى فى طريق واحد .

٣١ ـ إن العمل الثقافى بمفهومه الأصيل عمل لا يقف عند حد المعرفة ونشرها كما يفهم بعض الناس . وإنما هو عمل نؤدّيه بالعقل والحكمة والمعرفة ، ولكننا نؤدّيه أيضًا بالضمير ومن أعماق النفس . وإذا اقتصر المشتغل منا بالثقافة على أداء عمله كما تؤدى الوظائف العادية فى المجتمع . . . وإذا لم يضع عصارة نفسه وقلبه وضميره

فى هذا العمل الثقافى . . . وإذا لم يؤد هذا العمل الواجب بمحبّة وإخلاص نفسى ، بل وبوازع من تقوى الله فى المجتمع الذى أنبته ، فإن عمله الثقافى يكون فارغ المحتوى والمضمون . ومن هنا فإننا إذ نلتزم فى ميثاقنا بعمل ثقافى نستهدف به أن نعيد بناء تاريخنا الثقافى . وحياتنا الفكرية ، إنما نلتزم بعمل نؤديه بالقلب والضمير بل بالروح والوجدان جميعًا . وسيكون كل منا فى ذلك حسيبًا على نفسه قبل أن يحاسبه المجتمع أو الدولة ، أو قبل أن يحاسبه الله .

٣٢ ـ أن الدين والأخلاق والقيم الاجتماعية كانت كلها على الدوام أساس حياتنا وحضارتنا خلال آلاف السنين . وهى متأصلة بحمد الله فى مجتمع المدينة المصرية تأصلها فى مجتمع القرية الفاضلة . ولكننا نؤكد اليوم أن متغيرات العصر لن تنال من هذه الأصول والقيم الراسخة رسوخ الحياة . ولئن كانت أمانة أهل الثقافة فى عصر التغيير أمانة جد ثقيلة ، فإنهم بحكم تكوينهم وأصولهم الفكرية العريقة أهل لهذه الأمانة فى الحفاظ على القيم وترسيخها ، بحيث نستمسك بكل ما هو أصيل فى حياتنا ، ونجارى العصر دون أن ننقض الأصول . وتلك معادلة قد تبدو صعبة ، ولكن مصر كانت على الدوام أرض الثقة الذاتية وأرض القوة الروحية والدينية والأخلاقية ، التى وهبت لفكرنا وثقافتنا كل أسباب الحياة والبقاء والنماء .

٣٣ ـ إن محصلة العمل الثقافى ينبغى أن يشارك فيها كل مصرى ، مهما تواضع نصيبه فى بناء الصرح الثقافى ، وحتى إن اقتصر نصيبه على أن يكون متلقيًا لثمار العمل الثقافى الذى ينهض به غيره من القادرين . ذلك أن الثقافة لا يمكن أن تقوم إلاّ على الإيجاب فى العطاء وفى الأخذ . أما السلبية فلا مكان لها فى مصر بين المثقفين والمتثقفين . ويخطئ بعض الناس حين يتصور أن قليل الحظ من التعليم لا يستطيع أن يشارك فى العمل الثقافى ، فكم من هؤلاء قد أثبت جدارته وقدرته على المشاركة الإيجابية ، بل والرائعة أحيانًا ، فى صناعة الثقافة ، فنًا أو أدبًا شعبيًا ، أو فراسة ولماحية فى الفهم تسترعى الأنظار . وتلك هى الكفايات التى ولدت فى بطن التاريخ ،ولم تُتح لها الحياة الفرصة ، فاندثرت دون أن تشارك بالقدر الكافى

فى بناء ثقافة عصرها . وعلينا اليوم أن نتعاهد على أن نتيح هذه الفرصة لكل موهبة ، خصوصًا تلك التى كانت حتى الآن تولد ويطويها الزمن والنسيان تحت ثرى الريف دون أن تونع أو تثمر . . . وما أعظم خسارة التاريخ فى مواهب جاءت إلى الدنيا وكأنها لم تولد .

٣٤ ـ ومع ذلك فعلينا أن نذكر أن أدوات الثقافة قد تغيّرت فى العهد الحديث وعلى نطاق عالمى . ولقد استطاعت مصر فى عصر الفراعنة أن تنهض بعبء الثقافة المكتوبة والمدّونة على أيدى فئة قليلة جدًا من أبنائها كانت صناعتهم هى الكتابة والحفر على الحجر ، هم جماعة «الكاتب المصرى » . أو على أيدى فئة محدودة جدًا من الفلاسفة والحكماء وكهنة الدين . ومع ذلك فقد استطاعت مصر القديمة أن تبنى حضارة وثقافة لم يعرف التاريخ لهما مثيلاً من قبل ، ولم يعرف من بعدهما إلاّ حضارات بنيت على ما سبقت به مصر من فضل ومن تراث . ولكن الزمن فى عهدنا قد تغير ، وأصبح حق الكتابة والقراءة أبسط حقوق الفرد فى المجتمع . وهو حق لابد أن يكفله المجتمع لجيله الناشئ ، وإلاّ قصّر فى حق هذا الجيل تقصيرًا لا يقرّه العرف ولا التقليد ، بل ولا الدستور والقانون فى أى مجتمع حديث . ومن هنا فلم يعد لنا اليوم عذر فى أن نمضى متجاهلين إهدارنا لحق الفرد المصرى فى تعلّم القراءة والكتابة والحساب . بل لا حق لنا اليوم فى أن نضيف إلى رصيد شعبنا من الأمية ربع مليون أمىّ فى كل عام . فذلك تقصير لا يجوز أن نسكت عليه أو أن نمضى فيه ، لأنه تقصير فى بناء شخصية مصر . . . مصر المستقبل فى عالم لا مكان فيه لأمىّ . وكذلك لا يجوز ولن يجدى أن نلحق معالجة الأمية بأجهزة التعليم الرسمية التى عجزت إمكاناتها حتى الآن عن أن تواجه عبء تعميم الإلزام كاملاً . ولا مفر من أن نلجأ إلى ما لجأ إليه غيرنا من الأمم . فحالات الطوارئ لا تواجه إلاّ بإجراءات طوارئ . وتعبئة الجهود الشعبية وجهود المثقفين بخاصة أمر له مدعاته الملحّة فى وضعنا الحالى .

٣٥ ـ وفوق ذلك فإن الأمر لا يقتصر على أميّة القراءة والكتابة ، وإنما هناك ما يمكن أن نسمّيه بالأميّة الثقافية . ولعل هذه أن تشمل طائفة من المتعلمين . ذلك أن

التعليم عندنا للأسف لا يزال يُعلّم أكثر مما يُثقف ، فهو يُعلّم القراءة مثلاً ولكنه لا يكاد يُربى النشىء على حُب ممارستها . فضلاً عن أن أسباب القراءة والثقافة المكتوبة قد لا تتاح بالقدر الكافى لمن تركوا المدرسة فى سن صغيرة . ومسئولية أهل الثقافة فى ذلك كلّه مسئولية خطيرة ، سواء أكانت فى مجال ثقافة الطفل ، أم فى مجال ثقافة الكبار من الرجال والنساء .

٣٦ ـ وما دمنا فى مقام الكلمة المكتوبة فإن علينا أن نذكر أنه على الرغم من أن وسائل الاتصال بالجماهير قد اتسع نطاقها اليوم إلى الكلمة المسموعة والكلمة المصورة ، تصلان إلى الأسماع والأبصار دون حاجة إلى شىء كثير من الإلمام بقواعد القراءة والكتابة ، فإن الكلمة المكتوبة لا تزال ـ ولعلها أن تبقى على الزمن ـ هى الأساس الأصيل للعمل الثقافى ، الذى يتناقل به الناس ثقافتهم المدوّنة على مر التاريخ . ويكفى أن نذكر أن الله تعالى حين اختار عبده ورسوله الكريم ليلقى إليه رسالته خاطبه بكلمته الكريمة الخالدة « اقرأ » . ومفهوم ذلك ومدلوله أن الله تعالى إنما أراد أن يجرى تناقل الفكر والدين عن طريق القراءة ، وهى التى لا نزال نستعين بها فى التعرف على كل تراث أصيل للإنسانية . ومن هنا فإن أمانة الكلمة المكتوبة ومسئوليتها فى العمل الثقافى كانتا ، ولا تزالان ، أولى الأمانات ، وأرفع المسئوليات بالنسبة لكل مثقف . فضلا عن أن هذه الكلمة المكتوبة باللغة العربية هى وسيلة مصر لأن تمارس دورها الخطير فى ريادة الثقافة العربية على نطاق الوطن العربى كله . ومن هنا فقد وجب أن نولى عناية خاصة لما نكتب باللغة العربية السليمة والصحيحة حتى نبلغ بكلمتها المكتوبة كل أعماق الوطن العربى ، بمفهوم لغوى واحد وميسّر ، دون أن يكون ذلك على حساب ما نختص به أهل الفصحى من أبناء العربية ، وأصحاب الثقافة التراثية العالية .

٣٧ ـ ولقد تضاعفت خطورة الكلمة المكتوبة فى عهدنا الحديث ، وبعد أن ظهرت الصحافة تنقل هذه الكلمة يومًا فيوما ، وتنقلها فى صورة مبسطة هى فى متناول الجميع فى أقطار العالم العربى كله . ولقد اخترنا اليوم أن نفرد للصحافة وضعًا خاصًا بين سلطات الجماعة . ومفاد ذلك ومدلوله أننا نضاعف من مسئولياتها

ومسئوليات كل صحفى صاحب قلم ، وكل قارئ لصحيفة فى أى مكان . فالمسئولية من حيث إحداث الأثر وتحقيق الرسالة هى مسئولية الكاتب والقارئ معا . . . مسئولية تجاوب مشترك ينجح به عمل الصحيفة أو يقل حظه من النجاح . وهذا ما ينبغى أن يعيه قراؤنا كما وعاه قراء الصحف فى البلاد التى سبقتنا فى الحياة الحديثة . ولكننا الآن بصدد رسالة الصحافة فى مجال العمل الثقافى ، وهى رسالة يذكر المخضرمون منا أنها كانت تمارس فى عدد من الصحف والمجلات ممارسة حميدة ومفيدة فى جيل مضى . ولكنها لا تمارس الآن للأسف الشديد بالقدر الذى يكفى حاجة الثقافة . وعلى أهل القلم من الصحفيين منا أن يعيدوا النظر فى هذا وبصورة جذرية وفعّالة ، فالصحيفة والمجلة ينبغى أن تكونا للخبر والإعلام والرأى السياسى والاجتماعى والاقتصادى ، ولكنهما يجب أن تكونا أيضًا من أجل ثقافة المواطنين فى مصر وعلى طول العالم العربى وعرضه ، ولن تؤدى صحافة مصر رسالتها الحقة فى عالمنا العربى الذى هو رباطنا القومى إذا كانت صحافة سياسية لا تفرد للثقافة ما هو جدير بأن يقوّى العروة الوثقى بين أبناء العروبة .

٣٨ ـ وهناك لون خاص من الكلمة المكتوبة ذات الفعالية الخاصة فى مجال العمل الثقافى . تلك هى كلمة المسرح ، التى تساندها الحركة والإشارة وفن الإلقاء والتمثيل ، وقد عرفت مصر المسرح منذ أيام حضارتيها القديمة والوسيطة ، وعرفته بصفة خاصة فى مجالاته الشعبية . ثم عادت لتعرفه فى العهد الحديث مقترنا باتصالاتنا الجديدة بالغرب وحضارته ، ومقترنا بصفة خاصة بحركة عظيمة فى الترجمة كانت سندًا كبيرًا ودافعًا قويًا لإثراء ثقافتنا المسرحية ، بل لإثراء ثقافة القراءة والتأليف المسرحى ولو على سبيل الاقتباس . . . وقد لوحظ فى السنوات الأخيرة بعض التراخى فى حركتنا المسرحية ، وبعض العزوف عن الترجمة ، تبعه عزوف عن التأليف للمسرح ، لعل من بعض أسبابه اتجاه التأليف والإخراج إلى السينما والتليفزيون بدلاً من العمل المسرحى ، الذى يقصر العائد المادى منه عن أن يغرى أهل الفن المسرحى بالتمسّك بخشبة المسرح . وهذه حال تقتضى من

المثقفين إنعام النظر فى الأسباب ، لعلنا نستطيع أن نتضافر فنجد سبيلنا ليعود المسرح سيرته ، رغم ما يأخذه من المعوقات .

٣٩ ـ ولكن ثقافة العصر أضفت قوة جديدة مناظرة على الكلمة المسموعة والكلمة المصوّرة ، وهما تصلان الآن على الأثير إلى جميع الآفاق المصرية والعربية ، وتقتحمان البيوت ، وتخالطان حياة الأفراد والأسر على جميع المستويات ، وبين جميع الأعمار . وليس إلى طالب الثقافة من سبيل للتحكم فيهما ، خصوصًا إذا كانت الدولة سمحة التعامل والمعاملة ، رحبة ترفع الحدود والقيود ولا تجيز الرقابة . وهذا كله يثقل المزيد من عبء المسئولية إلى أصحاب الكلمة المسموعة والكلمة المصورة ، ويضاعف من هذه المسئولية بما لا نظير له فى مجال الكلمة المكتوبة . بل إن بعض وسائل إعلامنا الشعبية قد لا تسير دائمًا فى الخط الذى تسير عليه وسائل التعليم بالكلمة المكتوبة فى المدارس ، أو وسائل التربية فى البيوت . ولعل هذا أن يكون من وراء ما نلمسه من قلق فى بعض نواحى تنشئة شباب جيلنا الجديد . وعلينا أن نتواضح ونتعاهد فيما بيننا على أن يكون كل صاحب كلمة مسموعة أو مصورة رقيبًا وحسيبًا على نفسه فى أداء أمانةٍ ، هى أمانةٌ وطنية مصرية وقومية عربية فى آن واحد . وليس خيرًا من أن تضع كل طائفة منا ذات اختصاص فى العمل الثقافى ضوابط العمل والالتزام بين أعضائها فى ممارسة هذه المسئولية الخطيرة .

٤٠ ـ ولكن الكلمة المصورة ليست كلها كلمة الصورة المرئية فى الصحف ، ولا كلمة الصورة المتحركة فى السينما أو التليفزيون ، وإنما هى كذلك كلمة الصورة المشكّلة فى فنون التشكيل ، أو المجسدة فى فنون النحت والعمارة ، أو غير ذلك مما هو ذو بعد أو بعدين أو ثلاثة أبعاد . ولقد سبقت مصر العالم كله فى هذه الكلمة المصورة والمشكّلة والمنحوتة منذ آلاف السنين ، وكان لها أثرها الفعّال والباقى على الزمن فى ثقافة المصريين وتهذيب ذوقهم وتزيين حياتهم الدنيا ، والتعبير عما تصوروه وأمّلوا فيه من زينة الحياة الآخرة . فكان هذا الفن هو الوسيلة لمن ينشد الخلود فى معانيه وصوره القريبة والبعيدة . ولقد مسّنا فى حياتنا الحديثة ، وبعض

جوانب حياتنا المعاصرة بعض القصور فى أننا لم نول هذه الفنون ما هى أهل له من عناية واجبة ، كوسيلة من وسائل إحياء ثقافتنا وجعلها ثقافة شاملة للمعرفة والفنون جميعًا ، مع إدراكنا أن الأمم لا تخلّد عصرها الذى تعيشه إلاّ عن طريق العمل الفنى الذى يعبّر به الإنسان عما أودعه الله من حب لجمال الخلق ، ومحاكاة وترداد لإبداع الخليقة . وعلينا إن نحن أردنا أن نعوّض ما فات ، أن نحيى فى نفوس الموهوبين ـ وما أكثرهم فوق تراب مصر ـ ما يذكى قريحة الفن المبدع ، وأن نربى فى نفوس جيلنا الجديد حب التذوق لكل ما هو فنى ، وكل ما هو جميل . ولدينا الأمثلة المعاصرة والحديثة فى فنانين بعثوا روح الفن المصرى القديم فى أعمالهم المعاصرة ، أو أحيوا بعض أمجاد الفن الإسلامى فيما نشهد من إضافات فنية جديدة لتراثنا المجيد .

٤١ ـ كذلك الحال فى الكلمة المسموعة . فهى لا تقف عند ما يقال من حديث يتردد ويسمعه الناس ، ولابد فيه من تحديد المسئولية وتحمّلها ، خصوصًا إذا كان مما يقرع السمع على غير إرادة ولا تحكّم من السامع ، وإنما هى فوق ذلك تمتد إلى كلمة الموسيقى ، وإلى نغم الغناء ، حين يحاكى الإنسان لغة الطير ، ويحاول أن يشدو وأن يُطرب نفسه أو يُطرب الناس . وتلك كلّها من طبائع البشر ، وقد يأخذها بعض الناس فى بعض العهود على أنها مقياس الحضارة ، أو على أنها نوع من الترويح الذى تستقيم به حياة الأفراد أو حياة الجماعة . ولا نستطيع فى عصرنا هذا أن نتجاهل الحقيقة ، وهى أن الموسيقى والغناء قد يكونان وسيلة للارتفاع بالحياة ولزينتها مما يطلبه الناس أو يلحوّن فى طلبه ، ولكن الأمر فيهما ، كما هو فى سائر ألوان الثقافة ، يقتضى المتابعة أو التوجيه من وقت لآخر ، ففى الموسيقى مثلاً توارث مجتمعنا نغم الموسيقى الشرقية والموسيقى العربية واتجه التجديد بنا إلى اقتباس الكثير من موسيقى الغرب ، كما نحا نفر من مثقفينا نحو ألوان كلاسيكية قد لا يتذوقها عامة الناس . . . وفى خضم ذلك كله كافحت الموسيقى الشعبية لتجد لها مكانًا بين كل هذه الألوان . . . بل فى خضم هذا كلّه لا نكاد نلمس لونًا من الموسيقى نستطيع أن نتفق على أنه هو الموسيقى المصرية . فنحن الآن نمر

بمرحلة ليس من اليسير فيها أن يلتمس المصرى العادى سبيله الواضحة بين كل تلك الألوان . . . وعلى أصحاب الذوق الموسيقى منا أن يجدوا سبيلهم للتركيز على بعث بعض الألوان الأصيلة من موسيقانا لتقف على قدميها وسط الأنواء .

٤٢ ـ وكذلك الحال فى الغناء ، ولعله أن يكون أوسع تناولا بين عامة الناس من الموسيقى الخالصة ، بل إنه قد سخّر الموسيقى لخدمته فى العمل الثقافى . كما إن الأغنية كان لها شأن أكبر فى حياتنا القومية والوطنية مما كان للموسيقى ، التى لم تكد تتصل بحياتنا القومية والسياسية إلاّ فى حالة الأناشيد والموسيقى العسكرية . كذلك فإن الأغنية كثيرًا ما تتناول عواطف الناس فى عصر كثرت فيه المعاناة الشعبية منذ عهد الاستعمار وما قاساه الشعب فى أعقابه ، كما أنها بسبب ذلك قد لا تعرض لمسئولية تربية الجيل الجديد وتهذيبه عن طريق الغناء . ولعل هذا كله أن يزيد من مسئولية القائمين منا على شئون هذا الفن ، الذى يمس حياتنا مساسا قريبًا . وعلينا أن نذكر أن الأغنية كلمة قبل أن تكون نغمًا أو أداء ، وأن الكلمة فى الأغنية سلاح جد خطير ، لأن الناس تتعشّق تردادها . فضلا عن أنها تنتقل بلغتنا ولهجتنا إلى العالم العربى كله فى يسر كثير ، ولا تعترف بالحدود ولا بالسدود بيننا وبين عالمنا العربى ، الذى نحن فيه ، ومن هذه الناحية بالذات ، جزء أصيل وفعّال كل الفعالية . وعلى من يكتب الأغنية ويضع اللحن ويؤدى الغناء من أهل العمل الثقافى فى مصر أن يذكروا ذلك وأن يتحملوا مسئوليته .

٤٣ ـ وهناك لون آخر من الفن يتصل بالموسيقى ، ذلك هو فن الرقص الشعبى والإيقاعى . ولقد كانت لنا فيه محاولات للتجديد والإضافة بالنسبة للفنون الشعبية فى السنوات الأخيرة . ولكنّها ما تزال بحاجة إلى مزيد من العناية الواعية والجادة ، خصوصا وإنها لا تزال تمثّل بضاعة شعبية رائجة فى سوق الثقافة . ولا يمكن إهمالها فى مجال العمل الثقافى الذى تستهدفه النهضة القومية بين الجماهير .

٤٤ ـ إن علينا إلى جانب هذه المسئوليات فى مجال العمل الثقافى أن نذكر أن هذا العمل ليس كلّه عمل معرفة أو عمل فكر خالص أو ذوق أو حس عام . وإنما كانت الثقافة دائمًا تجد سبيلها إلى التعبير الفنى عن طريق العمل اليدوى . والحقيقة أن

اليد كانت على الدوام وسيلة الإنسان إلى الإبداع الفنى ، فيما يكتب من أدب ، أو يرسم أو يصمم أو ينحت من فن ، أو يسجّل من نغم أو من موسيقى أو غير ذلك مما تركه الإنسان من بعده أثرًا لحياته التى بنى فيها حضارة عصره . وقد يكون من آفة التعليم عندنا أننا نعلّم العقل وندّربه ، وقد نعنى بالذوق والحس فى بعض ألوان التعليم ، ولكننا للأسف لا نعنى بتدريب اليد بالقدر الكافى ، ولا نكاد نُنَشّئ أبناءنا على حُب العمل اليدوى وتعشّقه . فضلاً عن احترامه ومعرفة قيمته وقدره . وعلينا أن نسعى فى جد لتغيير هذا النمط والأسلوب من التربية ، وإلاّ طال إهدارنا لهذه الهبة الإلهية للإنسان ، حين سوّى الله بنانه ليبنى به الحياة والحضارة البشرية على الأرض . وعلينا نحن المثقفين أن نذكر أنه إذا كان العقل قد خُلق من أجل العلم والمعرفة ، فإن اليد قد خُلقت من أجل العمل الفنى ذى الطابع الثقافى الخالد .

٤٥ ـ هذه هى ثقافة مصر المعاصرة ، بكل ما فيها من صور الإنجاز الذى نجدد به الماضى ونعتز به ونفاخر . . . كما يفاخر كل من هو جدير بأن يكون ابن الحضارة المصرية . وهذه هى ثقافة مصر المعاصرة بكل ما رسمناه من الرغبة الملحّة والحاجة الظاهرة إلى تلمّس طريق التجديد والبعث ، وعودة الروح فى عهد الثورة . ولكن علينا أن نذكر المرحلة التاريخية التى نصطلح فيها على هذا الميثاق ، ونتعاهد عليه وبه ، عهد الثقة والإيمان ، وعهد العزيمة الجادة المخلصة . ذلك أننا نعيش منذ سنوات ثورة التصحيح ، تلك التى دخلت فى هذه الأيام مجال الثقافة من أوسع الأبواب وأقربها إلى المباشرة ، حين نقلت جانبًا أصيلاً من عبء المسئولية فى صناعة الثقافة من الديوان إلى أهل الثقافة والفكر والأدب والفن . وقد وضعت بذلك عبء المسئولية على أكتاف أصحابها من المثقفين .

وعلينا فى ميثاقنا هذا أن نتعاهد على أن نكون عند هذه المسئولية ، بل هذه الأمانة .

وبذلك تكون ثورتنا التى نعيش أمانتها ومسئوليتها ، هى بحق ثورة الفكر وثورة العمل الثقافى . وبذلك وحده يذكر التاريخ ، حين يذكر بعد جيل أو جيلين ،

أننا عشنا ثورتنا بحق وصدق ، ثورة للحرية ، وثورة للديمقراطية والشورى ، وثورة للسلام ومن أجله ، وثورة للثقافة وفى خدمتها .

ثورة للحرية ، نعيد بهاكرامة الإنسان وقدره الذى استنته شريعة الله وثورة للديمقراطية والشورى ، نرد بهما حق التكافل فى الحكم إلى أصحابه من الناس .

وثورة للسلام ، نقيم به العدل ، ونعيد أمن الحياة ورخاءها إلى من كتب عليهم القتال خلال جيل كامل .

وثورة للثقافة ، ننير بها طريق العمل للجميع ، ونرد بها للفكر والفهم حرمتهما ، ونجلّى بها شخصية مصر الخالدة على التاريخ .

على هذا نشهد الله تعالى ونستعينه وعلى هذا نعاهد شعب مصر العربى الخالد الأصيل .

« وعلى الله قصد السبيل » .



فلسفة المعرفة والتعليم في مصر عبر العصور

٧

فلسفة المعرفة والتعليم
فى مصر عبر العصور

لكل منظومة تعليمية ، بل وكل منظومة ثقافية عامة ، فلسفتها التى تصدر عن الأفراد أوالجماعات . ولكل حضارة طابعها الفكرى الذى تمتاز به على غيرها من الحضارات المجاورة أو البعيدة . ولقد كانت حضارة مصر من أقدم هذه الحضارات ذات الطابع المميز ، وكانت لها دائماً فلسفتها فى مجال الفكر أوالتعليم أوالثقافة بعامة . ولكن حضارة مصر امتازت بصفة خاصة بظاهرة « الاستمرار » خلال العصور التى امتدت بصفة متصلة ـ أو شبه متصلة ـ خلال ما يناهز ثمانية آلاف سنة من التاريخ المسجل بالآثار والآلات الحجرية والأوانى الفخارية أو المكتوب بالصورة أو الحرف . وهو اتصال يمكن تقسيمه إلى مراحل كبرى متتابعة على النحو الآتى :

١ ـ **المرحلة الأولى** : قبل أن يبدأ التاريخ المكتوب وقد تكون هذه أقدم ما عرفته الجماعات القديمة من نظم وفكر ومعرفة وتعليم ، مع البدايات الأولى للفن فى صوره البدائية الأولى ، بل إنها ترجع إلى ما يمكن أن نسميه نهايات عصر ما قبل التاريخ الذى عرفت فيه الحضارة صفة الاستمرار . وهذه المرحلة العتيقة من الحياة المستقرة والحضارة أو الثقافة المسجلة كانت أولى المراحل ، لأنها قد ترجع إلى ما يمكن أن نقربه إلى المفهوم التاريخى فنقول إنه يرجع على الأقل إلى الألف السادسة قبل التاريخ الميلادى ، ولعل بداياته الأولى ترجع إلى ما قبل ذلك بألفى عام أخرى . ولكننا على كل حال نربط بدايتها الفعلية ببداية عصر الزراعة والاستقرار وهو عصر نشأة « الحضارة المستقرة » والحياة المتحضرة بمفهومها المتعارف عليه .

٢ ـ المرحلة الثانية : (المرحلة الفرعونية) وهى مرحلة بداية « تسجيل » معلومات المعرفة بالرسم أو التصوير نقشا على سطح الحجر أو على قطع الجص أوالطين المجفف أو المحروق مما حفظ على مرور الأيام أو رسما على مواد أخرى كالعظام أو الجريد أو الخشب أو غيره مما أصابه البلى والفناء بفعل الزمن . وقد استمرت هذه المرحلة خلال العصر الفرعونى كله .

٣ ـ المرحلة الثالثة : فى العهد الإغريقى الرومانى ، وهى أقصر كثيرًا من أى من المرحلتين السابقتين وفيها تأثرت الشخصية المعرفية المصرية ببعض ما جاورها من الحضارات ، خصوصًا ما كان يقع إلى الشمال فى البحر المتوسط ، كما إن مظاهر الحكمة فيها أصابها شىء كثير من الاختلاط ، لاسيما من الناحية الدينية ، حين بدأت مؤثرات المسيحية الأولى فى مصر .

٤ ـ المرحلة الرابعة : (العالمية والإسلامية) وهى مرحلة « عالمية » الفكر فى أرض مصر ، وبدأت بالعهد المسيحى وقاعدته فى الإسكندرية وامتدت خلال العهد الإسلامى وقاعدته فى القاهرة والأزهر الشريف ، وكان لمصر فيها أثرها البالغ ، لبس فقط فيما جاور مصر مباشرة وإنما فى أقطار العالم الإسلامى فيما وراء البر والبحر جميعًا . كما كانت هذه المرحلة أطول كثيرًا من المرحلة السابقة ، وإن لم تبلغ طول أى من المرحلتين الأولى أو الثانية .

٥ ـ المرحلة الخامسة : هى التى بدأت ببدايات اتصال مصر بالحضارة الأوربية الغربية فى أوربا المعاصرة ، وذلك قبل أفول شمس القرن الثامن عشر الميلادى ومع مطالع القرن التاسع عشر واستمرار الاستعمار التركى أول الأمر ثم البريطانى بعد ذلك ، وهذه مرحلة تطور خطير فى حضارة مصر المعرفية ، بل إنها وضعت قواعد حضارة مصر المعرفية وثقافتها التى خرجت بها من العصور السابقة إلى العصر المصرى الحديث والمعاصر ، لأنها فى واقع الأمر مهدت السبيل إلى المرحلتين اللاحقتين واللتين سارتا على طريقها إلى عهدنا الحاضر .

٦ ـ المرحلة السادسة : هى مرحلة خروج الثقافة المصرية الوطنية من عهود الاستعمارين المادى والفكرى وعهد طغيان الفكر الأجنبى والدخيل على الشخصية

المصرية الثقافية والوطنية ، إلى عهد المصرية والوطنية فى مجال المعرفة ومجال الفكر جميعًا ، وذلك منذ أوائل القرن العشرين وحتى قيام الثورة المعاصرة بعد عام ١٩٥٢ .

٧ ـ **المرحلة السابعة** : وهى فى واقع الأمر استمرار وتجديد للمرحلة السادسة ، بحيث إنه يمكن اعتبار المرحلتين مرحلة واحدة من ناحية تاريخ المعرفة والنهضة الفكرية ، لاسيما وأن ثورة ١٩٥٢ لم تكن فى حقيقتها إلا تجديدًا لثورة ١٩١٩ . ولكننا نترك تفصيل المرحلتين المتلاحقتين للحديث عن كل منها فيما بعد .

تفصيل المراحل : المرحلة الأولى :

ولننتقل الآن إلى الحديث بشىء من التفصيل عن هذه المراحل الأساسية والمتلاحقة فى تاريخ المعرفة والثقافة بل وتاريخ العملية التعليمية المصرية عبر العصور . ونلاحظ أول ما نلاحظ أن هذا التقسيم لمراحل المعرفة فى مصر إنما هو تقسيم « ملاءمة » ، لأنه حتى فى حالة المرحلة الأولى العتيقة فى التاريخ لم تكن تلك المرحلة هى أولى مراحل المعرفة الإنسانية على الإطلاق ، وإنما هى كانت أولى مراحل الحضارة والحياة « المستقرة» على تربة وادى النيل الأدنى . وقد اعتبرناها المرحلة الأولى على أساس أنها تحتل بداية «استقرار »الجماعة الإنسانية المصرية فى أوطان معينة من الأرض ، وبداية ارتباطها بنهر النيل ومائه بصفة خاصة بعد انقضاء ما نسميه بالعصر المطير واعتماد الحياة كلها على جريان ماء النيل . فضلاً عن أن الحياة الزراعية كانت تقتضى تعاون الجماعة كلها من رجال ونساء وأطفال فى العملية الزراعية كما إنها تمثل « توارث » ألوان المعرفة وتجاربها وانتقالها باتصال من جيل إلى جيل ، ومن هنا فقد بدا تراكم « التراث » المعرفى ابتداء من هذه المرحلة .

والواقع أن هذه المرحلة الزراعية من تطور الحضارة على الأرض تعتبر أهم مراحل التطور الفكرى والاجتماعى للإنسان على وجه الأرض ، إذ إن الإنسان ابتدأ يعيش بطريقة « إنتاجية » بدلا من حياة الجمع والالتقاط والصيد التى تقف عند حد «استغلال » الإنسان للموارد الطبيعية واستنزاف هذه الموارد . وقد تمثلت بدايات هذه المرحلة الحضارية الخطيرة فى نظر من درسوا بدايات الحياة المستقرة ـ أو شبه المستقرة ـ أن

الأصول الأولى لحياة الاستقرار الذى عرف الزراعة واستنبات النبات كما عرف بدايات الاستئناس للحيوان وتربيته بدلا من الوقوف عند مجرد « استهلاك » موارد الطبيعة دون تنميتها ، ويقال إن البدايات الأولى لمحاولات الاستنبات والاستئناس ترجع إلى ما قبل ذلك بألفى عام أو ما يزيد . ولكن الذى يهمنا من ناحية استقرار الفكر البشرى وترابط المعرفة بين الإنسان والبيئةالتى يستغلها الإنسان من حوله هو أن الحضارة التى نمارسها الآن إنما ترجع إلى بدايات « الزراعة » بصورتها التى عرفتها مصر مثلا فى صورة استزراع الأرض على جوانب نهر النيل الأدنى . . وهى زراعة الشعير ثم القمح ثم غيرهما من نبات الأرض والخضر وأشجار الفاكهة التى ظهرت بعد ذلك بفترات قصيرة أو طويلة ولكن تاريخ استزراعها لا يزال غامضًا علينا بعض الغموض .

والمهم أنه مع ظهور هذا الاستقرار المصرى أو النيلى الأول ظهرت تحولات اجتماعية تمثلت فى أن القبائل التى بدأت استقرارها على جوانب وادى النيل الخارجية وفى حوض الفيوم وحول بحيرته القديمة ، تحولت من الأساس « القبلى » إلى الاستقرار « الإقليمى » وظهور بعض «الأوطان الصغيرة » ، التى ارتبطت فيها شخصية القبيلة بأرض الإقليم إلى جانب ارتباطها بأصول القبيلة العرقية . . . بل إن بعض تلك القبائل بدأت تتخذ لنفسها « شعارات » و « طواطم » تميزها ، وأشتقت تلك الشعارات والطواطم من بعض الحيوانات التى عاصرتها واتخذت بعضها « كتعويذات » تميزها عن غيرها من القبائل ، فاتخذ بعضها شعار « ابن آوى » أو شعار « العقرب » أو شعار بعض حيوان الماء كفرس النهر أوالتمساح أو بعض الطير كالصقر أو غيره من الحيوانات التى صورتها على شعاراتها المرفوعة كالأعلام المميزة لكل قبيلة أو عشيرة من العشائر . ويبدو أن ذلك قد ارتبط فى الوقت ذاته بالبدايات الأولى للفكر الدينى ، وبعبادات بعض مظاهر الحياة الحيوانية أو بعض مظاهر الطبيعة من حول الإنسان . وكان ذلك تعبيرًا عن الميول الغريزية للإنسان بالخوف من بعض عناصر الطبيعة ، أو محاولة « ترضيها » وهو تعبير فطرى عن بعض الميول الدينية الغريزية فى إنسان ذلك العصر البعيد . وكان ذلك استمرارًا لبعض مظاهر التعبد التى عرفها الإنسان فيما نسميه بالعصر الحجرى القديم الأعلى ، وذلك فى مناطق أوربا الغربية والجنوبية وبعض مناطق أفريقية وآسيا

الغربية . . . وهو شعور دينى غريزى فى الإنسان ، ارتبطت فيه حياة الشعوب المادية ومدنياته المادية القديمة بمظاهر الشعور الدينى الذى عرفته القبائل منذ ذلك العهد السحيق . ومن هنا فإن المدنية المادية والحضارة التى عرفتها الزراعة فى ذلك العهد البدائى قد اقترنا بمظاهر اجتماعية وسلوكيات عاطفية وفكرية هى التى ميزت الإنسان البشر عن الحيوان البهيم ، وكان ذلك من بدايات المعرفة والفكر والاتجاه العاطفى لبنى البشر . وتلك كانت بدايات الحياة الاجتماعية والإنسانية والثقافية للإنسان منذ عرف بعض صور الاستقرار فى جماعات استوطنت الأرض وربطت حياتها بقواعدها الأرضية ، ثم رفعت بصرها وعاطفتها إلى السماء ليلتقى رجع السماء بصدع الأرض . وتلك كانت البدايات الأولى لحياة الأرض والدنيا وحياة السماء والآخرة . ومن الطريف أن هذه الظاهرة التى تفردت بها حياة الإنسان قد استمرت فى أرض مصر بصورة واضحة ومؤكدة خلال المراحل الحضارية اللاحقة .

والمرحلة الكبيرة الثانية من مراحل حياة الإنسان على أرض مصر والنيل الأدنى هى تلك التى بدأت فيها ظاهرة « تسجيل » ألوان المعرفة بما تطور فيما بعد إلى ظاهرة الكتابة بالتصوير أو النقش على الفخار (الطين المحروق) أوالحجر أو غيره مما حفظه الزمن للأجيال اللاحقة ، وترجع البدايات الأولى لهذه الظاهرة فى أرض مصر إلى ما نسميه الآن بالعصر السابق مباشرة لظهور الأسرات الفرعونية التاريخية . ولابد أن هذا العصر قد سبقته مرحلة أو مراحل من التسجيل على الأشياء القابلة للبلى والفناء ، ومنها جذوع الشجر أو قطع العظام أو جريد النخيل أو غير ذلك مما فنى ولم تحفظه الأيام ، ولكن الأمر الثابت أن مصر عرفت التصوير المعبر أو النقش على الحجر الذى غلب الزمن وبقى إلى يومنا هذا شاهدًا على أول مرحلة من مراحل التسجيل ثم الكتابة ، حين أصبح المصرى قادرًا على أن يحفظ تراثه الذى يعبر به عن المظاهر المادية لحياته ومدنيته التى بنى بها الحضارة ، ثم قادرًا بعد ذلك على أن يحفظ التراث الذى يعبر به عن حياته الوجدانية والشعورية والفكرية وعن فنونه التصويرية . وتلك كانت أولى مراحل نقل «المعرفة » من جيل سابق إلى جيل لاحق . وهكذا نشأت فكرة « اتصال » المعرفة وترابط الأجيال فيها ، وتلك من بدايات ترابط المعرفة وتعلم الأجيال اللاحقة عن الأجيال

السابقة ، بل إن تلك كانت البداية الأولى لمفهوم « التعليم » وتوارثه من جيل إلى جيل ومن والد إلى ولد . وكان هذا التوارث فى التعليم وتسجيل الجانب « المادى » من المعرفة أبرز مظاهر الحضارة ، كما كان يشمل الجانب الوجدانى والفكرى والفنى والتصورى من تراث المعرفة الإنسانية المتوارثة . ولعل هذا أن يكون أبرز ما ميز حياة مصر وحضارتها وفكرها خلال هذه المرحلة الطويلة من « تاريخها » الفرعونى المكتوب والذى استمر خلال بضعة آلاف من السنين المتصلة ، حتى جاءت المرحلة الثالثة من تاريخ مصر المعرفى ، وهى التى نعرفها بالمرحلة الإغريقية الرومانية أو بالمرحلة المسيحية الأولى .

ولم يقف الأمر بمصر خلال المرحلة الفرعونية على بناء فكرها ومعرفتها ، وتناقلهما وتوارثهما من جيل لجيل ، وإنما هى قد امتدت كذلك بمعرفتها القديمة إلى العالم الخارجى ، فعلمت اليونان أقدم معارفها حين أصبحت جامعة مصر الأولى فى « أون » (أو عين شمس القديمة) مركز « المعرفة » ومركز « الحكمة » فى آن واحد ، وجمعت مصر صورة واقعة بين « معارف » الحياة الدنيا والفكر النظرى والتطبيقى فى بناء المدنية من جهة ، وبين حكمة « الدين » « والتدين » من جهة أخرى . والواقع أن هذا التكامل بين الحياة الدنيا (ممثلة فى مظاهر المدنية المادية) والحياة الآخرة (ممثلة فى «الدين» « والتدين ») هو القاسم المشترك الأعظم بين مراحل المعرفة فى مصر منذ مرحلة ما قبل الأسرات إلى المرحلة الفرعونية ، ثم إلى جميع المراحل اللاحقة كما سنرى بعد قليل .

وقد علمت مصر القديمة منطقة اليونان الحضارية ، لاسيما فى مجال الحكمة كما أشعت بنورها فى اتجاهات أخرى أهمها الشرق القديم القريب من جهة ، وداخلية أفريقية وأعالى النيل وشرق القارة من جهة ثانية ، ثم بعض جهات حوض البحر المتوسط من جهة ثالثة ، وذلك ترابط قد لازم حياة مصرُ المعرفية والفكرية والتعليمية على مر العصور وحتى يومنا هذا .

ولكن هناك ملاحظة عامة تنطبق على المراحل الأولى من تاريخ المعرفة والفكر والثقافة فى مصر من خلال المرحلتين الأولى (السابقة للفرعونية) ثم المرحلة الثانية (الفرعونية) حين كانت المعرفة تقع فى بابين ، هما الباب العام وهو الذى يتصل بالحياة

المادية والحياة الزراعية بصفة خاصة . وفى هذه الناحية كانت المعرفة « فريضة » على عامة الناس ، فكان كل فلاح ينبغى أن يتقن فن الزراعة والرى وأن يتعلم بالتقليد من جيل الأجداد والآباء إلى جيل الأبناء والأحفاد . وكانت المرأة تستوى مع الرجل من حيث إن لها واجباتها الخاصة فى العناية بغرس الأرض (مع الرجال) فى جوانب خاصة بها ، مثل « تلقيط » الحب فى الأرض ، ومثل جنى المحصول ، ثم العناية إلى ذلك بالمعيشة المنزلية والثروة الحيوانية والداجنة ونحو ذلك . فكان هناك تكامل بين عمل الرجال وعمل النساء ، وكل منهما يتعلم فن الحياة الزراعية المادية بالتقليد والتوارث . أما الحياة الفكرية والوجدانية والفنية فكانت أساسًا من عمل الرجال قبل النساء (إذ كان العبء الأكبر منها يقع عليهم) . ومن هنا فإن تعلم الكتابة والنقش والتصوير وكتابة البردى وغير ذلك كانت من قبيل « فرض الكفاية » (بدلا من « فرض العين ») أى إن عدد الكتاب والفنانين والرسامين والمنفذين فى البناء ونحوه كانوا قلة ، وكان عملهم من واجب فئة محدودة نسبيا من الكتاب والكهنة والفنانين المنفذين . . . وكان ذلك على سبيل الفريضة التى إن قاموا بها فإنهم يكفون عن عامة الناس ، بل وعن الأمة كلها ، وهكذا فإن المعرفة والتعليم فى ذلك الوقت البعيد كانا يسيران فى مسارين : مسار لعامة الناس ومسار لخاصة الناس وخاصة المتعلمين بالمفهوم الحديث للتعلم والتعليم . وهذه الثنائية بقيت خلال العهود القديمة مميزة للتعليم وفلسفته « كفريضة عين » أو « فريضة كفاية » على الأفراد(*) . وقد استمرت خلال المراحل اللاحقة ، وإن كان الخط الفاصل بين تعليم العامة وتعليم الخاصة قد أخذ ينمحى ويتلاشى بالتدريج ، حتى أصبح الآن (فى المرحلة المعاصرة) وكأنه لا وجود له .

ثم جاءت المرحلة الثالثة فى العهد الإغريقى الرومانى ، وفيها اختلطت الشخصية المصرية المعرفية والثقافية بل والفكرية الروحية بعض الشىء . وقد انتقل مركز الفكر والحكمة والثقافة من عواصم مصر الفكرية الفرعونية فى « أون » وفى بعض مدائن مصر

(*) يبدو أن تقسيم الفريضة إلى « فرض عين » و « فرض كفاية » نظام عرفته بعض الأديان القديمة ، ولكنه لم يتبلور إلا مع مجىء الإسلام . « وفرض العين » تكليف لكل فرد على حدة ، ومن واجبه أن يضطلع به . أما « فرض الكفاية » فهو ذلك الذى يكفى أن تقوم به مجموعة من الأفراد عن الجماعة .

العليا فى طيبة وغيرها . . . انتقل إلى الإسكندرية عاصمة الإسكندر ومركز الاختلاط الفكرى والروحى على شاطئ البحر المتوسط . وقام متحفها ومكتبتها فجمعا بين فكر مصر القديمة وحكمتها وبين ما جاء به العهد الإغريقى من حضارة منقولة ومتنقلة بين مصر وبلاد البحر المتوسط وبلاد اليونان بصفة خاصة . كما اختلطت اللغة المصرية القديمة ولغاتها المتأخرة من ديموطيقية وقبطية بلغة اليونان وفكرهم وحكمتهم . وجمعت الإسكندرية بين بعض ألوان الفكر المصرى القديم وما امتاز به من خرافات واختلاط فى أيامه الأخيرة . وبين بعض ما جاءت به المسيحية فيما بعد من فكر لم يلبث أن اختلط وجمع بين فكر المسيحية الجديد وبعض خرافات الماضى فى مصر وفى بلاد الإغريق وبلاد المشرق كلها ، حتى أصبحت هذه المدرسة الجديدة مدرسة تجمع بين القديم المتوارث وبين الجديد والدخيل من البحر المتوسط وبعض ما وراء شواطئه الشرقية والشمالية الشرقية بصفة خاصة . ويبدو أن هذا المزج بين ما هو مصرى قديم وما هو يونانى دخيل ، بل بين حضارة الأرض والنيل والفلاحين وبين حضارة البحر وأفكار الملاحين من جهة ثانية . . . يبدو أن هذا المزج لم يخل من بعض الثراء وتنوع الآراء حتى أصبحت اسكندرية مصر هى مركز الفكر والحضارة فى الأرض المعروفة كلها . . . حتى خلفت الإسكندرية من ورائها حضارة جديدة هى حضارة برية وبحرية ، بل هى منارة للعلم والمعرفة والحكمة ذات الصفة العالمية ، لاسيما أن حروب الإسكندر كانت أول حروب « عالمية » التقى فيها الغرب بالشرق لقاء التمازج والتداخل والتكامل . ومن هنا فإن مرحلة الإسكندرية التى امتدت إلى مطالع المرحلة العربية الإسلامية كانت مرحلة أول عالمية فكرية ومعرفية وحكمية عرفها تاريخ الإنسانية كله .

ولاشك أن موقع مصر الجغرافى كان ذا أثر فعال من هذه الناحية ، لأن مصر لم تعد لتعمل بنفسها ولا لنفسها ، كما فعلت فى المرحلتين السابقتين ، وإنما أصبحت وسطا للعالم كله . وهذا أمر هام من الناحيتين الفكرية والإنسانية العامة ، كما هو هام من الناحية التاريخية الخالصة . ولاشك أن عهد العالمية الإسكندرية كان فاصلا خطيرًا وهامًا بالنسبة لتاريخ مصر الحضارى العالم كله ، فمصر فى العهد الفرعونى وما قبله كانت مصرية خالصة ، انفرد فيها العلم المصرى والمعرفة المصرية والروح المصرية الخالصة بمصر وتاريخها ومقرراتها . أما فى العهد الإسكندرى وما بعده فقد اختلف

تاريخ مصر كله وشارك العالم الخارجى فى السير بتاريخ مصر ومقدراتها فى مسار جديد، لا يزال ماثلا أمامنا حتى اليوم .

ولنعد إلى تاريخ العلم والتعليم وفلسفته فى مصر وما حولها ، فنجد الفارق الواضح بين دور مصر قبل عهد « عالمية » الإسكندر والإسكندرية ودور مصر بعد ذلك . . . وهو الدور الذى أدته الفلسفة المصرية فى الفكرْ والتعليم والمعرفة والحكمة ، واستمر خلال المرحلة الرابعة التى تلت ذلك وهى المرحلة العربية والإسلامية فى مصر ، حين عاد الأمر إلى القاهرة وموقعها البرى بدلا من الإسكندرية وموقعها البحرى . . وجاء الأزهر ليتركز فى القاهرة ويصبح جامعه وجامعته مركزًا للفكر والفقه الإسلامى كله ، وتصبح القاهرة منارة للفكر العربى والإسلامى بالنسبة للعالم الشرقى الآسيوى وجانب من العالم الغربى فى حوض البحر المتوسط وما وراءه إلى الأندلس ومداخل أوربا الجنوبية فى صقلية وغيرها بل وكذلك إلى العالم الإسلامى فى داخلية إفريقية وشرقها الزنجى المختلط .

وهكذا فإن المرحلة الرابعة من مراحل الفكر والحكمة والمعرفة المصرية جاءت مرحلة عالمية الاتجاه ولكن بمفهوم وتطبيق جديدين غير مفهوم عهد الإسكندرية ، وكان له مفهوم اتسع نطاقه كثيرًا إلى ما وراء اتساع مرحلة الإسكندرية السابقة .

ولكن علينا من ناحية المفهوم الفكرى والمعرفى ومن ناحية دور مصر من حيث «التعليم » ونشر المعرفة فى العالم الإسلامى المتسع . . . . علينا أن نذكر أن المفهوم الإسلامى الجديد إنما جاء من قاعدته فى « القاهرة » ، وهى كانت أقرب كثيرًا إلى « روح مصر » من « الإسكندرية » ذات التوجيه البحرى . والواقع أن القاهرة وما جاورها (وكذلك ما واجهها من المنطقة القريبة من وادى النيل الأدنى) كانت ذات توجيه مصرى أكثر من توجيه الإسكندرية الإفريقى الإغريقى ولذلك فإن « روح مصر » ما لبثت أن غلبت على القاهرة وأزهرها . بل إنه بعد أن جاء الفاطميون وأنشئوا الأزهر وجامعته ، لم يستطيعوا أن يجعلوا الأزهر للفاطميين والفكر الفاطمى الشيعى ، وإنما غلبت روح السماحة المصرية على الأزهر فجعلته وجامعته للمذاهب الإسلامية الأربعة، بل جعلته للعالم الإسلامى كله وللحضارة الإسلامية كلها ولدين الله الرحب الذى تبنته

مصر وجعلته للأمة الإسلامية كلها فى المشارق والمغارب وفى الجنوب والشمال ، وتلك صورة لا تتحقق فى غير موقع مصر الفريد .

وإلى ذلك كله فينبغى أن نلاحظ من الناحية « التربوية » الخالصة أن روح مصر جعلت الأزهر دائمًا مركزًا للفكر الحر الذى لا يضاهى حريته إلا حرية الإسلام ذاته ، وهو الدين الذى لم يعرف الإكراه ولم تتطرق إليه فى مصر العصبية الضيقة ، فضلا عن أن مصر ذاتها كانت من هذه الناحية بلدًا مفتوحًا للجميع . وكان فكرها الحر مثالا للأخذ والعطاء بين الأفكار جميعًا . . . الأخذ فى غير تحرج والعطاء فى غير منّ . بل إن أسلوب الدراسة وكسب المعرفة وتداولها فى الأزهر ذاته لم يلبث أن تبلور مع الزمن ، مثالا للاختيار الواسع والتعلم غير المقيد ، بل والذى يختلف تمام الاختلاف عن نظام التعليم الحديث ، الذى عرف التنظيم الدقيق ، بل وعرف « البرمجة » التى جعلت منه نظامًا تتتابع فيه «سنوات الدراسة » المتعاقبة ، وينقسم فيه اليوم إلى « حصص دراسية» ، كما ينتظم الطلاب ذواتهم فى مجموعات وفرق « وفصول » لا يكون للتلميذ أو الطالب فيها أى « اختيار » شخصى ، فى تحديد تفصيلات يومه الدراسى ، وذلك نظام وبرمجة عرفتهما مدارسنا فى العصر الحديث ، ولم يعرفهما الأزهر الشريف فى عهوده السابقة ، وقبل أن نحوله فى عصرنا الجديد (ومنذ أوائل القرن العشرين بالذات) إلى ما يشبه الجامعة والمدرسة بعد أن كان قد أمضى تسعة قرون أو ما يزيد « جامعا » حرًا كان التلميذ يدخله فى أواخر سنى الصبا بعد أن يدرس فى الكُتاب سنوات طويلة ويحفظ القرآن الكريم كله ثم ينتسب إلى الأزهر فيختار الشيخ الذى يحضر دروسه ويختلف إلى ما يشاء من دروس الفجر أو دروس الضحى أو دروس العصر أو دروس العشاء ، ولا يزال يختلف إلى دروس هى أقرب إلى « الحلقات » منها إلى « الفرق » الدراسية المعروفة . . . حتى إذا ما شعر أستاذه أن التلميذ المريد قد بلغ النضج « أجازه » فخرج إلى ساحة الأزهر أو إلى غيره من المساجد شيخا ناشئًا يسير على الدرب ويجلس إلى عموده ومن حوله التلاميذ .

تلك حرية فى الدراسة لم يكن لها نظير فى تاريخ المعرفة والتعليم خارج نطاق الأزهر . . ولعلها أن تذكرنا ببعض ما سبق أن جرى عليه العمل فى المعابد المصرية

القديمة حين كان العلم حرًا وكان تحصيله غير مقيد بأية قيود . . . بل تلك هى الحرية التى سار عليها الأزهر فى أسلوبه والتى جعلت من الأزهر بوتقة فكرية « لشيوخ » من الأحرار الذين لم يعرف السلطان إليهم سبيلاً ، والذين قادوا مصر وشعبها بل قادوا الفكر فى العالم الإسلامى قرونا طويلة ممتدة على الزمن . والذين قادوا مصر فى مواجهة العديد من الأزمات التى يذكر التاريخ بعضها وينسى بعضها الآخر . . . بل ذلك هو الأزهر الذى وقف بمصر فى وجه أكبر غزوة جاءت من أوربا الحديثة أيام بونابرت . . . فكان الشيوخ هم قادة مصر فى المواجهة ، ولم يكن المماليك وأهل السلطان هم قادة الجهاد الشعبى .

وهناك ظاهرة أخيرة ميزت هذه المرحلة الرابعة (أو المرحلة الأزهرية) من تاريخ حركة الفكر والمعرفة فى مصر عبر التاريخ ، وهى التى جمعت فيها مصر بين مفهوم « فرض العين » ومفهوم « فرض الكفاية » فى التعليم وهو أمر تميزت به العملية التعليمية المصرية خلال العصور التاريخية القديمة كلها . فكان عامة الناس لهم « فرض العين » فيما يتصل بربط الحياة بالعمل فى الزراعة بأرض مصر الزراعية فى وادى النيل الأدنى ، ثم فى الحرف التى ميزت بعض جوانب الإنتاج الأخرى فى المدن . وفى كل من هاتين الناحيتين كان عامة الناس يتعلمون حرفهم ويمارسونها فى الزراعة وغيرها . وكان ذلك العمل كله عملا شعبيًا لا سلطان فيه للحكومة ولا للحكام إلا بقدر ما تقتضيه الزراعة أو الحرفة من ضبط من ناحية الحاكم لاسيما فيما يتصل بربط السلطان والحكم بحياة عامة الناس، وهم الطبقة العاملة فى الزراعة أو ما يتصل بها أو يترتب عليها من صناعة فى الريف وما ينبنى عليها من حرفة وصناعة بين أهل المدن . وإن كان تنظيم تلك الحرف كلها (بما فيها الزراعة) من شأن أهل البلاد وأبنائها الأصليين دون تدخل كبير من الحكام . وكان التعليم كله تعليما حرفيا لا يكاد يتصل بصناعة المعرفة فى الكتابة أو الحساب الرقمى أو الفن والرسم وغيرها أو صناعةالترفيه أو فنون الموسيقى والغناء وغير ذلك . . . . كان الأمر كله فى هذه النواحى العملية من الحياة مرتبطًا بحياة الشعب وتقاليده . . . . . ولا يكاد يكون فيه للسلطان شأن يذكر . ومن هنا فإن مفهوم « فرض العين » كان مفهوما شعبيا هو من شأن الأفراد وليس من شأن « الدولة » . . . . أما

جانب التعليم فى الأزهر وجامعه فقد كان من قبيل « فرض الكفاية » أى إنه لم يكن متصورًا ولا مطلوبا من أبناء الشعب أن يتابعوا جميعًا دراسات الأزهر وجامعه . وإنما كان طلاب الأزهر وتلاميذه وشيوخه وخريجوه يضطلعون بأمانة العلم والمعرفة والفتوى بها بين الناس حسبة لله أو لقاء ما يعود عليهم من أوقاف تحبس على الأزهر ودراساته ولكن علينا أن نذكر هنا أن الأزهر ـ بل الإسلام بصفة عامة ـ لم يكن « معبدًا » كهنوتيا ولا مقر سلطان ، مما كان يعرف فى المسيحية وما شابهها من ديانات أخرى سابقة على الإسلام من قيام « كنيسة » على شئون الدين وبعض ما يتصل به من شئون الدنيا . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن الإسلام وأزهره لم يعرفا فكرة « الكنيسة » التى ترتب أمور الدين وبعض أمور الدنيا بين الناس . بل ، وبعبارة أخرى ، فإن شيوخ الأزهر لم يكونوا « كهنة » ولا « قساوسة » ولم يكن لهم سلطان يستند إلى علمهم الدينى الخالص لوجه الله . بل إن سلطان الحاكم لم يعرف السيطرة على علماء الأزهر وشيوخه إلا فى أندر الحالات . وهكذا احتفظ نظام التعليم والتربية الأزهريين بتلك « الحرية » التى تعلمها طالب الأزهر وشيخه واعتزا بها خلال تاريخ الأزهر الأهلى كله . ولم تَضع تلك الحرية إلا بعد أن جاء العهد الحديث الذى اندرج فيه الأزهر تحت سيطرة الدولة ، ودخلت إليه وسائل التنظيم الحكومى الجديد وبعد أن « تبرمجت » أعماله وخططه على نحو ما تبرمجت نظم التعليم فى مدارسنا الحديثة . وعند ذاك تحول الأزهر مع الأسف الشديد وبحكم الزمن والتطور الجديد لنظم الحكم والتعليم فى مرحلتيه الخامسة والسادسة من مراحل العملية التعليمية فى مصر الحديثة والمعاصرة .

ذلك كله كان شأن المرحلة الرابعة (الأزهرية) من منظومة التعليم والمعرفة فى تاريخ مصر الطويل . . . وهو أمر قد ينفعنا دائمًا أن نذكره وأن نستعيد درسه فى الجمع بين مبدأ الحرية ومبدأ وضع المعرفة الدينية وأسلوبها فى خدمة الفكر والدين جميعًا من حياة الشعوب .

ونصل الآن إلى المرحلة الخامسة ، وهى المرحلة التى بدأت باتصال مصر الحديثة بالحضارة الأوربية الغربية فى آخر القرن الثامن عشر الميلادىّ ومطلع القرن التاسع عشر، حين جاءت الحملة الفرنسية وبونابرت وطرقت أوربا أبواب الشرق . . . وقد

استمرت هذه المرحلة خلال عهد محمد على وأولاده الأوائل وخلال عصر الاستعمار الأوربى الفكرى والسياسى الحديث . واستمرت حتى مطلع الفكر المصرى الإسلامى الحديث فى أوائل القرن العشرين .

بدأت هذه المرحلة بصمود الأزهر وشيوخه ، وقيادتهم لجهود مصر التى وقفت فى وجه الغزاة . ولكن الحملة الفرنسية ما لبثت أن تعثرت وتبددت قواها العسكرية فى مواجهة المماليك ومصر الشعب . ثم فى محاولة غزو الشام وفى مواجهة أسطول البريطانيين أصحاب السيادة على الهند وأصحاب المصلحة فى الدفاع عن طريق التوسع إلى الشرق . على أن تقاتل الخصمين الأوربيين (بريطانيا وفرنسا) فوق أرض الشرق وبحاره قد أتاح الفرصة أمام الإمبراطورية التركية فى أواخر أيامها فجاء محمد على كجندى من جنود الأتراك . ولكنه ما لبث أن توطدت مكانته فى مصر ، ونجح فى أن يغرى المصريين بأن يختاروه واليا عليهم ، حتى سلم الباب العالى بالأمر واعتمد ولاية محمد على الذى ما لبث بدوره أن تنكر للأزهر وشيوخه ، وادخل نظام التعليم الأوربى الحديث إلى مصر خارج جدران الأزهر ، لأنه أدرك بحصافته أن الأزهر الشريف لا يمكن أن يساق أو يقاد فاكتفى بأن اختار تلاميذ المدارس الجديدة من خريجى الكتاتيب قبل أن يلتحقوا بالأزهر . ولقد أنشأ محمد على مجموعة من المدارس الحديثة التى جمع لها التلاميذ من كتاتيب ريف مصر وقراها الكبيرة ، وحشد هؤلاء التلاميذ فى مدارس تخدم جيشه الناشىء ، ومنهامدرسة للهندسة ومثلها للطب البيطرى ثم مدرسة للطب استخدم فيها بعض أطباء أوربا لاسيما من الفرنسيين . ثم ما لبث محمد على أن أوفد بعض خريجى هذه المدارس إلى أوربا لاستكمال الدراسة ، ولو أنه اختار للإشراف على هذه البعثات بعض النابهين من خريجى الأزهر من أمثال رفاعة الطهطاوى ، وأن كان قد سار بهؤلاء المشرفين فى طريق آخر غير طريق شيوخ الأزهر القدماء . ومن هنا فإن محمد على أنشأ تعليماً جديدًا يغاير تعليم الأزهر ، ولا ينضوى تحته . بل من هنا فإن محمد على أدخل ما أصبحنا نسميه « بالثنائية » فى منظومة التعليم المصرى . وهى الثنائية التى سرنا عليها ما يقارب القرنين انفصم فيها تعليم الأزهر التقليدى عن التعليم الحديث ومدارسه . وقد اتسعت الشقة بين التعليمين حتى كادت أن تتسع على

محاولات « الرتق » التى جاءت بعد عهد محمد على بنحو قرن كامل عندما تنبه الأزهر وبعض كبار شيوخه (وأولهم الإمام محمد عبده) فى أوائل القرن العشرين إلى ضرورة العبور بالأزهر الأصلى القديم إلى مجال العلوم الحديثة التى تثرى المعرفة الإسلامية التقليدية ، وترد إليها طبيعتها القديمة ، والتى سبقت الأزهر فى مشرقنا العربى القديم حين توارث العرب ألوان المعرفة عن اليونان وعن الفرس القدماء وتفوقوا فى أبواب المعرفة التى تجمع بين علوم الدين وعلوم الدنيا فكانت المعرفة الإسلامية والعربية القديمة تجمع بين علوم الرياضيات والفلك ، وعلوم الفيزيقا والكيمياء والطب والعقاقير ، وبين علوم الكلام والفلسفة والفقه ، وعلوم القرآن الكريم والحديث وغيرها مما تفوق فيه علماء الأزهر منذ قديم .

وبعد عهد محمد على استمرت الثنائية التى عمد ضيق أفق محمد على إلى تكريسها منذ أيامه الأولى . وكان مرجعها تخوف حاكم مصر وخشيته الأزهر الشريف وشيوخه وريادتهم لمصر وشعبها فى مواجهة المؤثرات الأجنبية ، حتى ولو انطوت على فوائد علمية أو عملية جلية . وهكذا أصبحت لمصر فى القرن التاسع عشر وحتى أوائل القرن العشرين منظومتان تعليميتان متوازيتان هما المنظومة الأزهرية التقليدية والتى استمسكت بها بعض فئات الشعب المسلمة ، ثم المنظومة الحديثة بمدارسها التى سعت الدولة إلى تزكيتها وتشجيعها . . . واستمر هذا التشجيع وتجدد بعد دخول الاحتلال الأوربى (البريطانى من الناحيتين السياسية والعسكرية والفرنسى من الناحية الثقافية الخالصة بحكم الاتصال بالبحر المتوسط وثقافته) ، فأصبحت مصلحة الاستعمار ذاته تهدف إلى تخريج فئات من الموظفين فى الجهاز الحكومى وقضاء مصالحه وربطها بحياة مصر الحديثة . وقد انعكست هذه الصورة على فلسفة المصريين تجاه التعليم الثنائى ، فظهر فى مصر جيلان متعاصران من المتعلمين هما جيل الأزهريين وجيل المحدثين ، وسارت الفلسفة التعليمية الازدواجية فى طريقها المزدوج حتى جاءت صحوة حديثة فى العقدين الأولين من القرن العشرين ، وظهرت معها المرحلة السادسة من تاريخ فلسفة التعليم فى مصر .

وهذه المرحلة السادسة التى اتصلت فى أعقاب المرحلة السابقة من مراحل فلسفة

التعليم فى مصر ظهرت بصحوة ثنائية فى مجال التعليم الحديث من جهة ، وفى مجال التعليم الأزهرى من جهة ثانية . فأما عن التعليم العام الحديث فقد كانت سياسة الاستعمار البريطانى تقوم كما ذكرنا على أساس أن وظيفة هذا التعليم الحديث إنما تنحصر فى إنشاء المدارس المدنية الحديثة التى تخرج الموظفين والإداريين والكتابيين لجهاز الدولة . أما عن أبناء « المواطنين » الذين تقوم عليهم الحياة الفكرية أو حتى الحياة العلمية الحقة ، فذلك أمر كان الاستعمار فيه يعتمد على فئة المستشارين وقادة المعلمين فيما كان يعرف بنظارة « المعارف العمومية » أو وزارتها ، وحتى عندما اضطر الاستعمار إلى إنشاء بعض « المدارس العليا » لتخريج فئة عالية من العاملين المصريين فى الدولة أو الحكومة فقد وقف الاستعمار عند حد إنشاء طائفة من تلك المدارس العليا ، التى كان قد ورث بعضها منذ عهد المرحلتين الرابعة والخامسة من مسيرة المنظومة التعليمية فى مصر ، كما أنشأ بعضها الآخر لمواجهة حاجات البلاد والحكم والحكومة . فكانت هناك مدرسة « الزراعة » ومدرسة « الحقوق » وكذلك مدرسة « المعلمين العليا » . ويبدو أن الحكم الاستعمارى البريطانى بالذات كان يكتفى فى مستعمراته (ومن بينها مصر) ، بإنشاء مثل هذه المدارس العليا كمرتبة عليا من منظومة « المدارس » العادية فى التعليم العام . ومعنى هذا أن التعليم العالى فى ذلك العهد لم يكن غير مرحلة متقدمة من مراحل التعليم العام الذى أطلق عليه بعد ذلك اسم التعليم الثانوى . وهى المرحلة التى تقع بين التعليم الأولى عند القاعدة والتعلم العالى عند قمة منظومة تعليمية واحدة. أما فكرة إنشاء « الجامعات » كمراكز للفكر وتكوين القيادات الفكرية والعلمية والوطنية بصفة عامة ، فإنها كانت فكرة غريبة على الاستعمار ورجاله وحكوماته المحلية الخاضعة للمستعمر الأجنبى وتعيش فى كنفه وتحت حمايته ورعايته ومن هنا فإن الاستعمار قد صرف النظر عن أمرين هامين فى منظومة التعليم العام فى مصر هما :

أولا: الناحية الوطنية فى تكوين شباب المصريين على أساس من الوعى الوطنى والقومى فى بعث الروح الوطنية الاستقلالية فى البلاد ، فأصبح التعليم العالى العام مجرد وسيلة لبلوغ « تراب الميرى » ، ولا يكون التعليم وسيلة لبناء المواطنين الأحرار ، والذين يسعون لبناء الكيان القومى لأمة بدأت تحس بقيام الأمم والقوميات من حولها ، لاسيما

فى حوض البحر المتوسط وما وراءه فى أوربا . وعلى ذلك فإن التعليم العام المصرى فى مرحلة الاستعمار كان يمثل « طريقا مسدودا » أو طريقًا ملتفا يدور حول نفسه ولا ينتهى إلى قيام قيادة فكرية أو نهضة وطنية أو قومية ، يمكن أن تكون موضع رجاء للأمة على طريق الخلاص من الاستعمار ، ولكن مثل هذه الحال لا يمكن أن تقوم فى وقت بدأت فيه بشائر الوعى العالمى تبزغ وتشع من أوربا ومن وراء البحر المتوسط إلى آفاق أرض مصر ووادى النيل الأدنى . وكانت بشائر الأفكار الوطنية والقومية قد وصلت أرض مصر ، فظهر فيها رجال من أمثال مصطفى كامل وأقرانه ممن افلتوا من الستار الحديدى والمطوق الذى أقامه التعليم الاستعمارى حول مصر .

وجاءت هذه البشائر وتجسدت فى أن بعض أبناء مصر النابهين من أمثال سعد زغلول وصلوا إلى قيادةالحركة التعليمية وإلى المناصب الوزارية التى بدأت تتبرم وتثور على وظائف «المستشارين » الأجانب الذين عينهم الاستعمار ليسيطروا على وزارة المعارف وغيرها من الوزارات المتصلة بمستقبل حياة مصر الفكرية . وبدأت بذلك نهضة فكرية وتعليمية لم يستطع الاستعمار أن يسيطر عليها ، خصوصًا وأن دول الاستعمار الأوربى ذاتها كانت قد بدأت تختلف مع بعضها البعض ، وتثير الحروب الأوربية والعالمية التى بدأت تشغلها عن شعوب المستعمرات التى كانت مصر فى مقدمة البلدان التى أفلتت منها فى مجال التعليم العام .

ثانيًا : الناحية الفكرية والجامعية خارج نطاق نظام التعليم العام : وهنا بدأت نهضة فكرية وتعليمية وطنية تبرز خارج نطاق مرحلة التعليم العام ،وهى نهضة تستكمل الجانب الذى أغفله الاستعمار عن عمد ، حين لجأ إلى إنشاء « المدارس العليا» وأغفل التفكير فى إنشاء « جامعة » أو « جامعات » تكون مركزًا لبعث الفكر الوطنى الذى يكون قيادات الأمة خارج نطاق الحكم الذى يسير فى كنف الاستعمار وتحت رعايته ، واستمرت الحال حتى استطاع نفر من أبناء مصر ومفكريها إنشاء « الجامعة الأهلية » المصرية فى عام ١٩٠٨ ، وهى النواة التى بارك الله بذرتها حتى قامت الجامعة المصرية فى مطلع عهد الاستقلال وفى عام ١٩٢٥ . . . بل هى الجامعة التى تطورت وتفرعت حتى انتشرت أغصان شجرتها المباركة لتشمل البلاد كلها بعد أقل من نصف

قرن ، كما سنرى فى المرحلة السابعة (والمعاصرة) من المنظومة التعليمية الوطنية المصرية .

ولاشك أن مصر كانت سباقة بين دول العالم المتحررة من الاستعمار ، فى دعم قواعد الاستقلال الوطنى ، ورسم عنوان « نهضتها » المعاصرة ، حين اتخذت من رمز «الجامعة» أحد شعارى الوطنية السياسية المعاصرة ، حتى قام فى مصر عام ١٩٢٥ صرحان وطنيان كبيران هما « الجامعة المصرية » . « والبرلمان المصرى » . . . رمزًا لكل من الاستقلال الثقافى والديمقراطية الوطنية .

وهكذا كان الربع الأول من القرن العشرين هو عصر بعث النهضة العلمية والتعليمية والسياسية العامة ، ثم تلاه ربع قرن آخر توطدت فيه قواعد المنظومة التعليمية فى مرحلة التعليم الوطنى المتحرر من سيطرة الاستعمار ، وقواعد بناء شخصية مصر التعليمية . وفى هذا الربع الثانى من القرن كانت هناك عدة ظاهرات تأكدت بها المنظومة التعليمية وبرزت معالم فلسفتها الفكرية والاجتماعية والسياسية ، فأدركت مصر التى حصلت على استقلالها السياسى الأول عام ١٩٢٢ أن التعليم لابد أن يكون هو الدعامة الأولية والأساسية فى بناء صرح الحياة الوطنية والقومية ، وأنه لابد أن يكون تعليما يشمل الأمة كلها ويشمل البنين والبنات ، كما يمتد إلى الريف والحضر على سواء وقد شعر المواطنون أن الاستعمار تعمد أن يجعل التعليم للمصريين من أهل المدن قبل الريف ، وأن التعليم الريفى قد أهمل واقتصر على تعليم الكتاتيب التى لا تنتهى بخريجيها إلا إلى الأزهر الشريف ، وفى أضيق الحدود . وهنا نشأت عدة حركات وطنية سعت إلى أن تخرج بالتعليم عن النطاق الذى رسمه الاستعمار . فظهرت أول حركة لإصلاح تعليم الكتاتيب الريفية والسعى به إلى أن يصبح تعليمًا « أوليا » أنشئت له «المدارس » التى تطورت بعد أن تولتها « مجالس المديريات » التى كان لها شىء من الاستقلال عن الجهاز الحكومى فى كنف السلطة الاستعمارية ، وانتشرت هذه المدارس «الأولية » وأصبحت النواة الأولى فى الريف لماتطور ـ لا سيما بعد الاستقلال ـ إلى أن أصبح يعرف بالمدارس الابتدائية التى انتشرت حتى أصبحت تشمل كل القرى الكبيرة ، وخرجت بالتدريج من نطاق التعليم التقليدى والمجانى ـ أو شبة المجانى ـ فى الكتاتيب والمدارس الأولية . وبالتدريج أصبح التعليم الابتدائى بمصروفات ، ولو رمزية ،

وخرجت مصر بذلك عن نطاقها التقليدى المتوارث فى الكتاتيب والأزهر ، وهو النظام المجانى أو شبه المجانى ، والذى كان لا يؤدى أطفال الكتاتيب فيه أية مصروفات ، إلا على أساس « طوعى » ، وكان طبيعيًا ألا يدخل إلى التعليم الابتدائى (بالمصروفات) إلا أبناء القادرين أو أبناء الطبقة الطامحة إلى الخروج بأبنائها من نطاق التعليم القديم .
ومع ذلك فلم تلبث أن ظهرت حركة جديدة حوالى عام ١٩٢٥ ، حين قام عبد العزيز جاويش وأمثاله من معلمى ذلك الجيل فأقاموا حركة « التعليم الإلزامى » الذى حاول أصحابه بفلسفة جديدة أن يجعلوا تعليم تلاميذ الفئة العمرية التى تسبق الاثنى عشر عاما من العمر . . . حاولوا أن يجعلوا فئة « الملزمين » ضمن نطاق هذا الإلزام المجانى .
وتحمست حكومة مصر المستقلة لهذا الإلزام الذى يجمع بين أطفال المصريين على أوسع نطاق ، لاسيما فى قرى الريف . وظهرت فلسفة لدى الآباء من الفلاحين تقوم على أساس أن الفلاح كان يريد أن يعلم ابنه ليخرج من فئة الفلاحين والزراعيين إلى فئة من يكسبون عيشهم عن غير طريق « العمل الزراعى » « وفلاحة الأرض » . وهذه وجهة نظر كانت طبيعية بالنسبة لطبقة الفلاحين الذين كادت الزراعة أن تستعبدهم فى عهد الإقطاع الذى كرسه الاستعمار على أرض مصر وريفها ، ولكنها فلسفة قامت على أساس أن الفلاح إنما يعلم ابنه « ليتوب الله عليه من الشقاء » كما كان يقال ! وذلك مفهوم خطير بالنسبة للعملية التعليمية فى حد ذاتها ، بل هو مفهوم فرضته ظروف الإقطاع والاستعمار فرضا ، فى حين أننا نذكر أنه حتى فى أيام مصر الفرعونية القديمة كان أبناء الفلاحين يتعلمون « حرفة الزراعة » ويتوارثونها عن آبائهم . ونذكر أن هذا العمل فى الأرض كان « فرض عين » ينبغى أن يضطلع به كل فرد فى الريف . ومن هنا كان ارتباط فلاحى مصر بأرضها وترابها منذ أقدم العصور بل منذ العصر الذى بدأت فيه الزراعة واستئناس الحيوان وأصبح التعليم والتربية فيه يسيران فى مسارين كما ذكرنا من قبل ، مسار الخبرة والتربية العملية فى حرفة الزراعة وفلاحة الأرض ثم نظم رى الأرض وإقامة الحياض وشق الترع والقنوات وغيرها . وهذا هو المسار الذى نظر فيه أبناء البلاد جميعا إلى الفلاحة على أنها « فرض عين » ينبغى أن يتقنه الجميع . أما المسار الثانى فهو مسار « الكتابة » والحفر على الحجر أو الرسم والكتابة على أوراق البردى وغيرها وهذا « فرض كفاية » يضطلع به نفر من الناس وقد يجمعون بينه وبين فن الرسم

على الحوائط والجدران ، وهذا كله يختص به الفنانون والكتاب دون غيرهم من أبناء الشعب . ومعنى هذا أن مصر سارت منذ عصورها القديمة على أساس أن منظومة التعليم كانت فى خدمة العمل الزراعى أو الكتابة أو الفن . ولكننا خرجنا فى عصورنا الحديثة عن المفهوم المصرى القديم والذى قامت فى كنفه حضارة مصر التاريخية كلها وبقيت حية على الزمن ورغم تعاقب الأحداث . أما الآن وفى هذه المرحلة السادسة والمتأخرة من تاريخ مصر المعاصر فقد خرج فلاحو مصر وأبناؤها عن ذلك الخط القديم والتقليدى الذى كان « التعليم » فيه يخدم « العمل » ويكمله ويضفى عليه صفته «الإنتاجية » سواء فى مجال العمل الفكرى والفنى والكتابى ، أما الآن ، وتحت ظروف الإقطاع والاستعمار الذى عرفته مصر الحديثة والمعاصرة ، فقد انقلبت فلسفة الفلاحين وأصبح المزارعون يلتمسون العلم والتعليم « لكى يتوب الله عليهم من الشقاء » ! وهذا مفهوم معكوس للعملية التعليمية ، بل إننا لا نزال نقاسى من أجل التخلص منه والعودة فى هذا النصف الثانى من القرن العشرين (وفى المرحلة السابعة من مراحل تطور العمليةالتعليمية) . . . ولا نزال نناضل من أجل التخلص من هذاالمفهوم الطارئ على حياة مصر وحضارتها لنعود إلى المفهوم الأصيل الذى يجعل من « التعليم » سبيلا إلى «إتقان العمل » ، لا إلى الهروب منه أو التماس الراحة لكل متعلم ينفصم به تعليمه عن « الحياة العاملة » التى بنت بها مصر حضارتها المتصلة عبر التاريخ .

على أن هناك ظاهرات أخرى نافعة ومثمرة تميزت بها منظومتنا التعليمية خلال مرحلتها السادسة ، وهى قد ظهرت بعض معالمها فى الربع الأول من القرن، ومع مطالع نهضة الأزهر الشريف على أيام الإمام محمد عبده ومطالع نهضة التعليم الأهلى والوطنى على أيام مصطفى كامل وسعد زغلول وأقرانهما الذين أنشئوا الجامعة الأهلية رغم ظروف الاستعمار . ذلك أن حيوية الأزهر لم تمت ، فقامت بالتدريج بعض المدارس ذات الأساس الأزهرى ولكنها سارت على الطريق الحديث ، ومنها « مدرسة دار العلوم » التى جددت شباب اللغة العربية المعاصرة ، وكان لها الفضل الأول فى بعث الثقافة العربية المصرية ، ومنها « مدرسة القضاء الشرعى » التى خرجت من ساحة الأزهر والفقه الأزهرى إلى ساحة الفقه الإسلامى الحديث ، والذى ربط بين الرؤية الأزهرية التقليدية ورؤية الحياة الحديثة فى مصر ، ولقد كانت حياة « مدرسة القضاء الشرعى »

أقصر من حياة« دار العلوم » ولكنها مهدت السبيل ليشارك الأزهر بمفاهيمه الأصيلة فى بناء الحياة المعاصرة فى كليات الحقوق بالجامعات المصرية الجديدة، حين دخل شيوخ الفقه والشريعة أساتذة وقادة فكر فى كليات الحقوق الحديثة . وهكذا بدأ التزاوج بين الأزهر وبين جامعاتنا الجديدة ، وهو تزاوج ما أشدنا حاجة إلى أن نرعاه من جديد.

وحركة أخرى جاءت فى الثلاثينيات من هذا القرن وطورت مفهوما جديدًا فى منظومة التعليم المصرى الجديد . وذلك هو مفهوم العدالة والمساواة بين جيل المتعلمين من أبناء الشعب . بل هو المفهوم الذى أطلقنا عليه فى ذلك العقد من القرن تسمية « تكافؤ الفرص » وكان فارساه فى الفكر إذ ذاك هما طه حسين وأحمد نجيب الهلالى وقد نقلاه عن مفهوم هذا التكافؤ والتساوى بين المتعلمين والمثقفين فى الغرب ، ولم نكن نحن هنا قد اعتدناه فى عهد الاستعمار وما جاء فى أعقابه من محاباة بعض الطوائف على حساب بعضها الآخر ، أو التفرقة بين الفرد والفرد الآخر بحسب الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو غيرها . ولكن مفهوم تكافؤ الفرص لم يلبث أن وجد صداه بين الأعداد المتكاثرة من المتعلمين الذين عادوا من بعثاتهم فى الخارج ولمسوا تطبيق هذا المفهوم فى منظومات التعليم فى بلاد الغرب ، كما وجد صداه بين جموع المتعلمين فى مصر بصفة عامة ، بل بين طبقات الشعب من المثقفين ومن نالهم حظ من التعليم ولو فى نطاق محدود . ومن هنا فقد ترسخت أقدام مفهوم التكافؤ وأصبح الآن مبدأ ومعيارًا. لا يمكن الرجوع عنه . وإذا كنا مع الأسف قد تراجعنا فى تطبيقه ولجأنا فى بعض السنين اللاحقة إلى أسلوب « الاستثناء » الذى توسعنا فيه عند وضع قواعد قبول الطلاب فى الجامعات ، فإننا لحسن الحظ قد عدلنا عدولا يكاد يكون تاما عن هذا «الاستثناء » والغيناه تحت ضغط الرأى العام المستنير ، فلم يعد له وجود ظاهر فى منظومتنا التعليمية المتحررة .

ثم حركة أخرى وأخيرة ظهرت فى أواخر المرحلة السادسة من تطور منظومتنا التعليمية فى مصر ، ألا وهى تلك الداعية إلى مبدأ « مجانية التعليم » . وكان فارسها طه حسين الذى نادى بمبدأ ألا يكون التعليم « سلعة » تشترى ويقتضى عنها ثمن معلوم، كما تشترى سائر السلع . بل كان طه حسين أول من نادى بمبدأ أن يكون

التعليم مباحًا للجميع « كالماء والهواء » . وهو مبدأ لم يكن الناس يألفونه حين نادى به ، ولكن الحق يقتضينا أن نقول إن صاحبه إنما قصد به أن يطبق هذا المبدأ تطبيقًا عامًا وشاملا فى مراحل التعليم العام كلها . وقد بدأ طه حسين والحكومة القائمة إذ ذاك بتطبيق المجانية على التعليم الابتدائى فى عام ١٩٤٢ ثم تطبيقها على التعليم الثانوى بعد ذلك بثمانية أعوام . ولكن المصريين كانت نفوسهم تصبو للإفادة من هذه المجانية حتى وإن انتهى الأمر إلى شىء من التوسع - بل والتسيب إلى حد ما - فى تطبيق المبدأ ، حتى استباح أهل التلاميذ أن يرسب أبناؤهم وأن يعيدوا الدراسة فى فرقهم مرة ومرات عدة ، رغم أن ذلك أدى فى الجامعة إلى أن يسد الطلاب المتخلفون فرص التعليم أمام غيرهم من التلاميذ اللاحقين . بل إن الدستور ما لبث أن شرع المجانية وجعلها حقا للجميع بسند دستورى وقانونى . . . . وطبق هذا المبدأ على التعليم العام ، ثم على التعليم الجامعى ، مما اضطرنا الآن إلى أن نفكر فى وضع الضوابط اللازمة لتلافى السلبيات فى التطبيق ، ودعا بعضنا إلى التفكير فى أن تتم هذه الضوابط فى كنف الدستور ذاته . وإن اقتضى ذلك النظر فى تعديل بعض مواده .

وهكذا تدرجت المرحلة السادسة من مراحل منظومة التعليم فى مصر حتى تداخلت مع المرحلة السابقة التى نصطلح على أن نبدأها بثورة ١٩٥٢ ، ولكنها فى حقيقة الأمر إنما هى استمرار للمرحلة السادسة التى يمكن أن نسميها (من زميلتها السابقة) بمرحلة الاستقلال الوطنى فى مجال الفكر والتعليم ، والتى بدأت فى العقد الأول من القرن العشرين واستمرت إلى يومنا الحاضر ، وتخللتها ثورة وطنية بدأت فى عام ١٩١٩ فى صورة شعبية شاملة ، وتجددت بثورة ١٩٥٢ التى بدأت فى الجيش ولكنها فى واقعها الفكرى والاجتماعى وفى واقع المنظومة التعليمية كانت استمرارًا للثورة الشعبية السابقة . وكثير من رجال الفكر والمعرفة الذين بدأت جذورهم مع ثورة ١٩١٩ أو قبلها قد استمروا وشاركوا فى العمل الفكرى والتعليمى الذى استمر بعد ثورة ١٩٥٢ ، ومن هنا كانت نظرتنا إلى المرحلتين السادسة والسابعة نظرة متواصلة ، ولكن الذى استجد على منظومة التعليم بعد عام ١٩٥٢ هو أن مصر كانت تنظر إلى المعرفة فى المراحل السابقة على أنها مجموعة معارف وأفكار يحفظ الشعب بها سمته الحضارية المميزة ، ويعبر بها عن تراثه الخالد على الزمن ، وعن وحدته الوطنية التى غالبت الأيام وقهرت موجات

الغزو المتلاحقة فى تاريخه الطويل . ولكن ثورة ١٩٥٢ اكتسبت سمة « اجتماعية » كانت فى حقيقتها انقلابا وثورة على أوضاع اجتماعية تبلورت فى ظل الإقطاع القديم والاستعمار الحديث الذى ساندته ظروف الحكم حتى انقلب إلى استغلال لأوضاع تاريخية ، بل حتى انقلبت غالبية الشعب إلى غالبية « مطحونة » تئن تحت عبء ظلم اجتماعى تاريخى ، وحرمان من كل شىء حتى من نعمة التعليم الشامل للجميع . وترتب على ذلك أن أصبح لمصر ثقافتان : إحداهما ثقافة عالية . هى ثقافة الخاصة وأصحاب الأبراج العاجية . والأخرى هى ثقافة العامة وتقتصر على جموع الناس ولاتتعدى نطاق حياتهم الدارجة . وهكذا انقسم المجتمع إلى القلة القليلة التى تعيش على السطح . وإلى الغالبية المطلقة التى تعيش فى الحضيض . فلما جاءت ثورة ١٩٥٢ ورثت تراثا ثقيلا قام على دعامتين هما الظلم الاجتماعى من جهة . وما يمكن أن نسميه الظلم الفكرى أو الثقافى من جهة أخرى . ومن هنا فقد كان على هذه الثورة أن تبحث عن منظور فلسفى جديد للحياة الفكرية الجديدة فرأت ـ وبحق ـ أن الواجب الأول هو أن ترفع هذا الظلم عن الغالبية ، وأن تسعى لأن يكون هناك « نصيب » معقول من حياتنا الفكرية والثقافية لكل فرد من أفراد المجتمع . بل من هنا دخل المنظور الجديد إلى منظومتنا التعليمية مأخوذًا عن المنظور الاجتماعى الذى جاء مع ثورة سعت منذ يومها الأول إلى رفع الحرمان عن عامة الناس ، فاعتبرت التعليم « حقا » بالنسبة للجميع يطلبه الناس « كحق طبيعى » لكل فرد ، وليس كمنحة أو فضل من الجماعة على الأفراد . وقد أسبغ ذلك على منظومة التعليم صفة جديدة هى «الحق المعلوم » لكل فرد ، يحصل عليه دون أن يترتب على ذلك أى « التزام » أو « واجب » .

والواقع أن مفهوم « الحق المعلوم » فى ثورة ١٩٥٢ كانت له معقباته البعيدة وآثاره التى انعكست على كل مظاهر الحياة الاجتماعية والسياسية التى طرأت على الشعب . وكان من أخص نتائج هذا المبدأ الذى استمسكت به الثورة أن تعليم أبناء الجيل الجديد الذين ترتبت لهم حقوق على المجتمع لا تكاد تقابلها أية واجبات أو التزامات من جانب الأفراد . ولقد تمادى الأفراد فى المطالبة بالحقوق دون التفكير فى القيام بالواجبات . ولعلنا نذكر أن الثورة قد سعت إلى العمال والفلاحين بعرض حقوقهم قبل

أن يطلبوها ، بل ودون أن يطلبوها ، فمنحتهم حق التعليم وحق العمل وحق الوظيفة وكثيرًا من حقوق التمثيل السياسى والنيابى ، حتى قبل أن يصبحوا قادرين على تحمل أعبائها وما يجب أن يترتب عليها أو يقابلها من واجبات . ولعل العملية التعليمية كانت أخص ما تأثر بهذا الأمر عن غيرها من جوانب الحياة العامة للأمة . ولقد رأينا الفلاحين والعمال يجدّون فى طلب العلم والتعليم الذى أصبح بالمجان ، والاستفادة من المجانية المقررة بالدستور حتى وإن لم يكن كل أبنائهم قادرين على الإفادة من هذا التعليم . بل إن سقف الطموح ارتفع إلى غير غاية أو نهاية ، واستمر التلاميذ وأهلهم فى تكرار الاستفادة من فرص الرسوب فى الدراسة إلى ما يكاد يبلغ اللانهاية . وأدى هذا التهافت والتسابق على « الأخذ » دون « العطاء » إلى تشاحن على تكافؤ الفرص التى كاد مبدؤها أن يضيع بين الناس ، وهكذا أصبحت فلسفة الحقوق فى عهد الثورة سلاحا ذا حدين، كان معه تهافت الناس على تعليم أولادهم وتكرار الإفادة من فرص الرسوب ، وإطلاق الطموحات لتشمل التعليم كله حتى نهاية الجامعة ولكل الناس دون مراعاة للقدرة أو الصلاحية للإفادة من كل هذا التعليم ، ثم أصبح ترتيب حق « العمل » (وحق الوظيفة) على حق التعليم إلى غير نهاية . . . . أصبح كل هذا وترتب عليه أن جاوزت الدولة طاقتها وقدرتها الحقيقية ، فضلا عن أن فلسفة التعليم ذاتها أصبحت تتجه إلى «التوظف » ولو كانت الوظيفة بغير عمل منتج ، وبعبارة أخرى تضاءل «مردود» العملية التعليمية ، بل إن التعليم كاد أن يصبح وسيلة إلى « البطالة » الظاهرة أو المقنعة. ومثل هذه الحال لابد أن تنتهى بالجماعة كلها إلى أن يشيع فيها التذمر والاضطراب وعدم الرضا عن الأوضاع التى انتهت إليها الثورة . والواقع أن بعض أهل الحكمة منا قد استرعوا نظر الحاكمين إلى أن سياسة « ترضى » جماهير المحكومين إلى غير حدود قد تؤدى بنا آخر الأمر إلى « التردى » فى أوضاعنا بدلا من النهوض والارتفاع بحياتنا القومية إلى الآفاق التى نسعى إليها .

ولكن ما العمل وقد انتهت بنا سياسة رد الحقوق إلى شعب طال حرمانه أجيالا طويلة إلى أن وصلنا آخر الأمر إلى ما يشبه « التردى » فى العملية التعليمية ؟

لاشك أن الأمر يقتضينا أن نراجع أنفسنا قبل أن يفوت الأوان ، وقد ينفعنا أن نذكر

بعض تجاربنا التاريخية التى احتفظت فيها فلسفتنا التعليمية بحيويتها وقدرتها على مواجهة الأمور ومغالبة الزمن ، ولقد كانت مصر قادرة دوامًا على أن تراجع فلسفتها وتعود إلى بعض تجاربها فى العصور القديمة حينا ، وفى العصور الإسلامية حينا آخر ، ونحن فى هذا المجال لا نملك إلا أن نطالب بالاعتدال فى تبرير « حق التعليم » . . . . حقا مطلقا لا يعاد له التزام بالواجبات . ولعلنا فى طلب العلم والتعليم أن نذكر قول رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم « طلب العلم فريضة على كل مسلم » وهذه الفلسفة المستوحاة تعتبر طلب العلم « فريضة » وليست مجرد « حق » ، كما فهمنا نحن فى سنواتنا الأخيرة . وفرق بين « الفريضة » « والحق » . . . فالأولى فيها كثير من روح «التكليف » و « الالتزام » من جانب المتعلم ، وهو أمر لم نطلبه نحن ، واكتفينا بأن نقدم هذا التعليم على أنه « حق » يؤخذ مجانيا وبغير ضوابط لهذه المجانية غير المقيدة ولا المشروطة . وفضلا عن ذلك فمن الخير لنا أن نذكر دائمًا كيف إن « فريضة التعليم » فى الإسلام إنما كانت « فريضة على كل مسلم » وهذه فريضة تقتضى بعض «الواجبات» و « الالتزامات » سواء بالنسبة للولد الصبى أو بالنسبة للبنات ، لأن لفظ « مسلم » يشمل « المسلمات » من بنات الوطن .

صفوة القول فى فلسفة مصر فى مجال الفكر والمعرفة والثقافة خلال العصور :

تلك هى المراحل الطويلة التى مرت بها فلسفة مصر الفكرية والتعليمية والثقافية خلال العصور ، منذ أن بدأ فجر التاريخ الحضارى على أرض وادى النيل الأدنى ، وهى فلسفة امتازت بسمات خالدة عرفتها مصر وعرفها المصريون ، وكانت عنصرًا أساسيًا فى تخليد نتاج فكرهم وثقافتهم منذ أقدم العصور إلى وقتنا هذا ، فأصبحت بذلك من أقدم الثقافات التى امتازت « بالقدم » و « الاستمرار » فى آن واحد . وما نظننا نعرف حضارة أخرى جمعت بين هاتين الصفتين ، بل إنه لا يكاد يدانيها فى ذلك غير حضارة الصين ، التى كانت حضارة خاصة فى طرف العالم القديم ولم تكن فى قلبه كما كانت مصر ، مما أضفى على مصر صفة أخرى هى صفة «التوسط » و « الاتصال » بحكم الموقع الجغرافى بين الشرق والغرب ، وبين الجنوب والشمال من العالم القديم كله .

وصفوة القول أن تاريخ الفكر المصرى كان صورة من تاريخ الحضارة الإنسانية والمعرفة الإنسانية فى العالم القديم ، بين قاراته الثلاث ، وبين بحاره الجنوبية وبحاره الشمالية . فكانت مصر وفكرها ومعرفتها وثقافتها هى « حضارة مجمع الأرضين ومفرق البحرين » كما يقول الجغرافيون . ولعلنا نستطيع أن نوجز سمات هذه الحضارة المصرية وفلسفتها الفكرية والمعرفية والثقافية فى النقاط الآتية :

أولاً : إنها فلسفة عريقة فى قدمها وخالدة ومتجددة فى استمرارها على الزمن . فهى قديمة ومتصلة وترجع بداياتها الأولى إلى أول عصر « الاستقرار » أو ما نسميه بالعصر الحجرى الحديث . وعصر « الزراعة » واستئناس الحيوان . وهو العصر الذى أصبحت الجماعات البشرية تعيش فيه بطريقة « انتاجية » . إذ الإنسان يعاون الطبيعة على أن تجدد مواردها فى الثروة النباتية والثروة الحيوانية جميعا ، ولم يعد الإنسان يقتصر على أن يعيش بطريقة « استهلاكية » لتلك الموارد ، كما كانت الحال فى عصور صيد الحيوان «والتقاط » الحبوب والثمرات البرية .

ثانيا : إن ارتباط العمل البشرى بالطبيعة ومواردها أدى إلى قيام تقليد جديد هو أن يتعاون الإنسان بمعرفته وتجاربه بل وفكره ونظرته إلى الطبيعة ، فيصبح الكائن الذى ينمى موارد الطبيعة ويستغل كل تجاربه ومعارفه المكتسبة فى بناء ما أصبح يعرف «بالمدينة » و«الحضارة الزراعية المستقرة » على الأرض ، والتى لا تعرف التنقل من مكان إلى آخر إلا فى أضيق الحدود . وحتى حياته أصبحت تختلف تماما عن حياة الإنسان فى مرحلة جمع الثمرات البرية والتقاطها ، ومطاردة الحيوان البرى واقتناصه . . . وهو نمط من الحياة لا تتراكم معه المعارف ، ولا تتصل التجارب ، ولا يتصل الفكر بالعمل ، كما يتصلان فى حاله الحياة الزراعية المستقرة ، بل ولا تبنى « المعارف » على نحو يقيم ما يمكن أن نسميه « التراث المعرفى » وهو أساس العملية التعليمية فى المجتمع .

ثالثا : لقد كانت فلسفة الحياة البشرية فى أرض مصر جزءًا من الفلسفة الفطرية للإنسان والجماعات البشرية فى العصور الحجرية القديمة وهى حياة متشابهة فى نمطها مع سائر الجماعات البشرية فى العالم القديم كله . أما بعد أن جاء « الاستقرار » مع الزراعة فى وادى النيل الأدنى بمصر ، فقد بدا هذا الوادى المميز يختلف عن بقية العالم

من حوله ، لاسيما بعد انتهاء ما كنا نسميه بالعصر « المطير » واعتماد الحياة كلها فى وادى النيل الأدنى على جريان ماء النهر ، فكانت الزراعة « المروية » بدلا من الزراعة التى تعتمد على المطر المتساقط من السماء كما هى الحال فى جهات أخرى من العالم خارج نطاق أرض مصر ، وانتهت هذه الزراعة المروية إلى أن حرفة الزراعة فى مصر أصبحت نوعا من « الصناعة » ، فجسور النهر لابد أن تحرس وأن ترفع على جوانبها السدود والحواجز التى تضبط جريان النهر العتيد ، والقنوات التى لابد أن تشق لتنقل الماء إلى « الحياض » التى لا يكاد يكون لها نظير فى أى بلد آخر من البلاد ذات الحضارة القديمة ، والقرى التى لابد أن تقام فوق كومات عالية من التراب ، والمجتمع الذى لابد أن « يتعاون » فى إقامة حياة منتظمة ، على كل فرد فيها واجباته ، بمن فيهم «فرعون» ذاته ، الذى أصبح له دور « المهندس » « والمنظم » الأول للجهود البشرية ، إلى غير ذلك مما جعل من الضرورى أن تبنى حياة المجتمع على التعاون والتكامل والنظام فى العمل ، فى مجتمع « حرفى » يجمع بين الفكر والنظر فى الطبيعة من جهة ، وبين العمل اليدوى فى ضبط النهر وإسالة مائه بانتظام بين الحياض وفى الترع والقنوات. ومن هذا كله أصبحت الحياة الزراعية والحضارة التى صاحبتها حياة وحضارة تجمع بين الفكر النظرى والتنظيم الاجتماعى والعمل اليدوى فى الرى والزراعة. وكان هذا هو الأساس الذى قامت عليه نظرية المعرفة وتطبيقات العمل عند المصريين منذ أقدم العصور . ولعل هذه الفلسفة الفكرية والعملية هى التى حفظت على مصر « استمرار » الحضارة على مر القرون الطويلة ، منذ العصر الحجرى الحديث وحتى يومنا هذا .

رابعًا : أصبحت التربية المصرية منذ يومها الأول تربية « للعقل » وإعمالا للفكر وتدريبًا للجسم ، « واليد » فيه بصفة خاصة . ولعل هذا النهج المصرى القديم أن يوازى أحدث ما نعرفه الآن عن التربية الشاملة المتكاملة فى عهدنا الحديث . وعلى هذا النحو وحده نستطيع أن نفهم كيف إن حضارة مصر المعرفية كانت هى الأساس المتين لاستمرار الحضارة فى مصر ، وعدم « انقطاعها » كما حدث بالنسبة لحضارات أخرى قديمة أو حديثة . ومن ذلك حضارة اليونان والرومان وغيرهما من أمم التاريخ القديم والحديث .

خامسًا : لقد كان فكر مصر وأسلوب حياتها المعرفى والفكرى جزءًا لا يتجزأ من نظامها الاجتماعى بل والسياسى . ومن هنا فإن فكر مصر وأسلوبها فى بناء معرفتها بل وثقافتها أساسا لتكوين شخصية مصر (وشخصية شعبها) كما عرفها التاريخ . فهى شخصية واعية مستنيرة مبنية على إعمال الفكر والنظر فى الطبيعة ، والخلق من حولها ، ومن هنا فقد كانت على الدوام شخصية حية ، بل كانت جزءًا من حياة مصر ونيلها وتربتها وثروتها الطبيعية المتجددة والسخية ، وموقعها الجغرافى المتصل بالشعوب من حولها فيما وراء البر وما وراء البحار .

سادسًا : الواقع أن هذا الاتصال بالجيران والتأثير فيهم والتأثر بهم كان على الدوام من مقومات الثقافة المصرية ، بل ومن سماتها التى اتصفت بالعطاء والأخذ وبالتأثير والتأثر . وذلك سر بقاء هذه الحضارة واتصالها على الزمن ، لأنها لم تكن بالمصريين وحدهم ولا للمصريين وحدهم ، وإنما كان لها دائمًا جانبها الإنسانى العام ، وكان لها اتساع أفقها الذى لم يجعلها تنغلق على نفسها ، ولعله أن يكون سرًا من أسرار رحابة الفكر التى عرف بها أبناء مصر على مر العصور ، ولا شك أن رحابة الفكر كانت أساسا دائمًا لنمو المعرفة واستمرار الحضارة على الزمن .

سابعًا : ولعل من المفيد فى هذا الصدد أن نذكر أن مصر استطاعت دائمًا أن تستوعب ما جاءها من الخارج من غزوات فكرية وسياسية ، بل إننا نفضل أن نسمى ما يجرى الآن (وفى الوقت الحاضر) من دخول للأفكار والمعارف من الخارج (لاسيما عن الغرب) إنما هو « استغزاء » مطلوب من جانب مصر قبل أن يكون « غزوا فكريا » مفروضا على مصر. ولقد سعت مصر بذاتها وشخصيتها الفكرية والمعرفية والثقافية. . . سعت خلال العصور كلها لأن تقتبس وتنقل عن الخارج ، وتضيف إلى تنوع فكرها وحضارتها ومظاهر حياتها المادية ومدنيتها المادية ، فى العمل والفن وغيرهما ، لأن مصر لم تستشعر فى يوم من الأيام مركب النقص الذى يجعل الشعوب ترفض كل عنصر حضارى أو فكرى أو دينى دخيل أو مستعار . . . وذلك لأن مصر كانت على الدوام وفى كل الظروف تستشعر الثقة فى ثقافتها وحياتها الفكرية والحضارية . وتعرف أنها أعرق من كل دخيل وأقوى من كل أجنبى ، تسعى إليه أو يسعى إليها ، وأنها قادرة

دواما أن « تهضم » كل ما يأتى إليها أو تسعى هى إلى اقتباسه ، دون أن يغير ذلك من طابعها « النيلى » الأصيل أو يطمس معالمها « المصرية » الأصيلة فى الفكر ، أو حتى فى التعبيربأسلوبها الخاص عن كل الأفكار التى قد تأتيها من الخارج . ومن الخير أن نذكر فى هذا المقام أن مصر قد غيرت « لغتها » أكثر من مرة ، منذ اللغة المصرية العتيقة التى توارثتها عن الأصول الافريقية والحامية الأولى قبل أن يبدأ التاريخ ، إلى اللغة الهيروغليفية بأطوارها المتلاحقة ، تأثرًا بالسامية وغيرها ، وبلغاتها ولهجاتها الديموطيقية والهيراطيقية ثم القبطية التى أخذت الكثير عن اليونانية ، ثم انتقلت مصر بعد أن كانت قد أثرت فى لغات العالم وكتاباته عن طريق أثرها الفينيقى الذى امتد إلى قرطاجة فى تونس ثم أثر فى كتابات الغرب بعد ذلك . . . انتقلت مصر بعد ذلك إلى اللغة العربية التى حلت بالتدريج محل لغاتها السابقة ، حتى تبنت مصر لغة الإسلام والقرآن فى أزهرها ومعاهدها التى خرجت إلى العالمين العربى والإسلامى كليهما بلغة عربية لم تنسخ كل أصول لهجاتها القديمة ، نسخًا كاملاً وإنما احتفظت بلمحات مميزة فى «أسلوبها » المصرى فى « التفكير اللغوى » و « التعبير » عن نتاج الفكر المصرى بلغة العصر الجديد ، حتى إنه ليمكن أن يقال إن مصر أصبحت مركزًا عالميا للتعبير العربى واللغة العربية العصرية ، حيث خصصت كل أدوات الصحافة والنشر والإذاعة السهلة الميسرة لرعاية اللغة العربية وتأصيلها ، كما خصصت جامعاتها ومعاهدها للتعريب الجديد وخصصت مجمع اللغة العرية الذى جمعت عن طريقه مجامع العربية الأخرى ، ودعمت إعداد المعاجم وغيرها دعما للعربية وترسيخا لأسباب تجديدها .
وفوق ذلك فعلينا أن نذكر أن مصر ومدرستها التاريخية الكبرى فى مجال اللغة والفكر والفلسفة والحكمة كانتا ملاذًا لأهل الفكر والعلم واللغة وبناة الرأى والحرية الفكرية منذ أقدم العصور ، بعد أن جاء إليها حكماء اليونان منذ أيام جامعة أون (عين شمس القديمة) وأيام الإسكندرية ومجتمعها ومكتبتها ومتحفها ، ثم أخيرًا فى أيام الأزهر الذى أنشأه الفاطميون ليكون مقرًا للفكر الفاطمى والشيعى ولكنه جاء «ارتدادًا » لانتقال الفكر القديم أيام الفينيقيين وقرطاجة القديمة فعاد هذا الفكر مرتد الصدى من تونس إلى قاهرة المعز . ثم فرضت مصر على الأزهر روحها السمحة وافقها المفتوح ، فجعلت من هذا الجامع مقرًا للمذاهب الإسلامية الأربعة على حد سواء ، كما جعلت

منه ملاذًا للفكر الحر منذ جاء إليه عبد الرحمن بن خلدون إلى أن لجأ إليه مفكرو العالم الإسلامى وثواره وتلاميذه ومتعلموه من كل الأقطار فى العصر الحديث . ثم أخيرًا ها هى مصر الحديثة والمعاصرة تصبح أول أقطار العالم العربى والمشرقى الآسيوى والأفريقى كله اتصالا بالفكر الجديد بالعالم الأوربى الحديث ، وتنقل عنه إلى العالم الثالث من حولها فى الشرق والجنوب . وتلك ميزة لا تتوفر لغير مصر وفكرها وثقافتها ، بل وأسلوبها فى التعليم الرحب والمتفتح على ثقافات العالم ولغاته وحياته الفكرية . حتى إن أحدث الأفكار العالمية لا تلبث أن تجد سبيلها إلى مصر بالنقل أو عن طريق البعثات التعليمية التى تعودت مصر منذ قرنين أن توفدها إلى الغرب الحديث . . . فتجد كل هذه الأفكار الجديدة سبيلها المصرى إلى العالم الثالث كله . وحتى « الثورات » الاجتماعية والسياسية العالمية قد وجدت سبيلها المصرى أيضًا إلى العالم الثالث كله .

ثامنًا : لقد كانت لمنظومتنا التعليمية وحياتنا الثقافية « لازمة خاصة » امتدت على مدى التاريخ كله . وتلك هى أن العلم والمعرفة والثقافة فى مصر كانت دائمًا تجمع بين معارف الحياة الدنيا ومعتقدات الحياة الآخرة ، أى إننا كنا نجمع دائمًا بين الدنيا والدين فى كل شئون الفكر والمعرفة . ولعل هذا أن يكون من وراء « استمرار » العلم والمعرفة واتصالها فى حياتنا التاريخية على مر العصور . قد تمثل هذا الارتباط فى أن المعابد ومراكز الكهانة كانت هى مراكز الربط بين هذين المنحنيين من إعمال الفكر والقريحة والفن فى بناء التراث العلمى والثقافى والروحى فى أرض مصر ، والشىء الطريف أن مراكز العبادة والفكر الدينى كان لها استقلالها الظاهر عن مراكز الحكم والسلطان فى مصر «القديمة » (الفرعونية) وفى مصر « الوسيطة » (الإسلامية) ، وحتى فى معظم فترات تاريخنا الحديث . ونحن نذكر أنه عندما فكر كهنة « أون » (عين شمس القديمة) فى إنشاء أقدم جامعة فى التاريخ أقاموها على بعد خمسين كيلو متر إلى الشمال من « منف » عاصمة الفرعون ، كما نذكر الأزهر عندما أنشأه قائد المعز لدين الله الفاطمى لم يلبث أن استقل عن قوة السلطان الفاطمى ، وأصبح مركزًا للفكر الإسلامى بمذاهبه الأربعة ، وإن علماء الأزهر وشيوخه احتفظوا باستقلالهم وحريتهم ، وكانوا أقرب إلى الشعب والعمل الشعبى منهم إلى خدمة سلطان الدولة ، وإنهم كذلك كانوا قادة الفكر

الشعبى والمشاعر الشعبية عندما جاء الغزاة المحدثون إلى مصر أيام الحملة الفرنسية وبعدها . ومن هنا فقد احتفظت المنظومة العلمية والتعليمية والفكرية والروحية بمصر بتقليدها الشعبى الحر ، بل والمتمرد على السلطان . بل إن هذه الظاهرة تكررت فى مناسبتين تاريخيتين أخريين ، هما العهد الرومانى حين وقفت الكنيسة المرقسية فى وجه سلطان الرومان ، وهاجر الفكر الدينى من الإسكندرية (مركز السلطة) إلى أديرة الصحراء بعيدًا عن مراكز السلطة . كما إنه عندما جاء العهد الحديث والاستعمار البريطانى ليحل محل السلطان التركى وفى أعقابه كان مركز المقاومة وطلائعها فى معاهدنا العلمية وبين طلاب المدارس وبين رجال الفكر والمثقفين الأحرار . وتلك سمة قديمة احتفظت بها منظومتنا التعليمية والفكرية والثقافية خلال العصور .

تاسعًا : وهناك سمة أخرى من سمات حياتنا الفكرية والثقافية ترتبت على أن بلادنا لم تكن فى يوم من أيامها بمعزل عن العالم الخارجى ، ولا عن الحضارات من حولنا فى الشرق أو فى حوض البحرالمتوسط ، بل إننا كنا معرضين دائمًا لغزوات الفكر والحضارة التى تحاول أن تضيف إلى ثقافتنا بعض الجديد من آن لآن . وكنا لا نتحرج فى الأخذ ببعض الدخيل والوافد إلينا من الأفكار والعادات ، ولكن الشىء الطريف والذى ميز حياتنا وسلوكنا الشعبى خلال العصور هو أننا كنا نميز دائمًا بين ما هو « أصيل » من أفكارنا وعاداتنا التى نشأت فى بيئتنا المصرية الأصيلة ، وتأقلمت مع حياتنا وظروفنا المحلية والاجتماعية ، وبين ما هو « دخيل » ووافد إلينا اقتبسناه عن الخارج ، وقد كان المصريون يعتبرون ثقافتهم من أصول حياتهم ، بل كانوا يعتبرون الثقافة سلوكا اجتماعيا عمليا قبل أن يكون مجرد «مظهر » أو « نظر » شخصى فى أمور الدنيا أو أمور الدين .
ومن هنا فإن المجتمع المصرى (بجميع فئاته من أهل الحياة العملية أو أهل الثقافة العالية) كان دائمًا يحتفظ بكل ما هو أصيل وقديم ومتوارث من عاداته وتقاليده التى نشأت فى البيئة المصرية ، ولكنه لا يستمسك بما هو دخيل أو وافد أو مقتبس من الخارج وثقافاته الخارجية . ولنذكر مثلا على ذلك فى عاداتنا الجنائزية التى توارثناها عن حياتنا المصرية القديمة ، فنجد أننا احتفظنا بها ولم نغيرها ، حتى تحت تأثير ما اقتبسناه فى منظومتنا التعليمية والثقافية الحديثة والمعاصرة . . . . . وليس هناك بلد يشبه مصر فى أنها احتفظت بعاداتها وتقاليدها الجنائزية المتوارثة حتى بعد أن جاء التعليم الحديث

وجاءت الحياة المعاصرة بكل مؤثراتها الخارجية ، ولكن أهل الثقافة المعاصرة من المصريين نقلوا صورة عاداتهم الجنائزية من جو الحزن المعلن فى اجتماعاتهم ولقاءاتهم عند إعلان الموت والفجيعة فى منازلهم أو حول معابدهم ودور موتاهم . . . . . نقلوا هذه الصورة القديمة إلى صيغة مقبولة لأهل الثقافة ، فخصصوا صفحات من أكبر صحفهم العربية لإعلان الوفاة والتفنن فى هذا الإعلان والإصرار عليه فى مناسبات الموت أو إعلان مرور الأربعين يوما أو ذكريات مرور السنوات على إعلان الوفاة . . . . واتسعت المجاملات بين المثقفين حتى إنه كلما ارتفعت مكانة « المثقف » واتسعت سمعته بين الناس ، كلما تعددت المجاملات فى إعلان نبأ وفاته أو عند مرور السنوات على رحيله من حياة الفناء إلى حياة البقاء !

وبالمقارنة بهذا المثال من الظاهرات والعادات الأصيلة تذكر ظاهرة دخيلة على الحياة والثقافة فى مصر . وهى ظاهرة « نقاب » وجه المرأة ، وهى التى لم تعرفها مصر الفرعونية ولكنها جاءت من الخارج إلى مدن مصر (دون ريفها) مع العهد التركى وعهد المماليك . وقد استمرت حتى جاءت النهضة الثقافية الحديثة فى القرن العشرين ، فنادى أحد المصريين (قاسم أمين) برفعها عن وجه المرأة المصرية ، ولم يلبث السفور أن عم المجتمع وشاركت المرأة المصرية المتعلمة مع الرجال فى كل مناحى النهضة المصرية ، وعاد التساوى بين المرأة فى المدينة والمرأة فى الريف المصرى الزراعى الذى لم تتخل المرأة فيه عن المشاركة الكاملة فى النشاط الزراعى العام . وقد انقشع النقاب فى مصر بصورة سريعة ، لأنه يمثل ظاهرة دخيلة طارئة .

عاشرًا : ونصل بذلك إلى السمة الأخيرة والهامة التى تعنينا فى استعراض تاريخ المنظومة التعليمية والمنظومة الثقافية المصرية : وهى تتصل بخلفية فلسفة التعليم فى مصر ، كما تتصل بتطبيقات هذه الفلسفة ومعقباتها الاجتماعية والسياسية والبيداجوجية جميعًا ، كما تتصل أيضًا بما يمكن أن نوصى به فى مجال مستقبل الثقافة والتعليم فى مصر، لاسيما ونحن على أبواب القرن الحادى والعشرين .

ولقد رأينا من قبل كيف إن ثورة ١٩٥٢ قد دعت إلى اعتبار التعليم « حقا » من حقوق الإنسان المصرى ، وأكدت أن من « حق » أولئك الذين طحنهم الظلم والإقطاع

والاستعمار قرونا طويلة وحرمهم نعمة التعليم والثقافة أن يأتيهم التعليم « كحق » لكل فرد . ولكننا رأينا أيضًا أن مثل هذا الحق وإن بدا لنا كعدالة اجتماعية واجبة ، إلا أنه مع ذلك قد يصبح سلاحا ذا حدين إذا ما أسىء استخدامه . وقد حدث ذلك فعلاً عندما أقبل كل المصريين على الإفادة من حقهم فى التعليم المجانى ، فلم يسلموا بأن كل حق ينبغى أن تترتب عليه التزامات وواجبات ، ومن هنا فقد استباح الأغنياء والقادرون استغلال حق المجانية قبل الفقراء من المحتاجين ، وضاع مبدأ تكافؤ الفرص ، حين أخذ بعض الطلاب غير الصالحين فرص الالتحاق بالجامعات والرسوب فى كلياتها سنوات طويلة ومتكررة ، حاجبين غيرهم من الطلاب عن دخول الجامعات أو الكليات التى كانوا يصلحون لها . ولقد رأينا أن التوسع فى « ترضى » القادرين وأصحاب الأصوات العالية من الناحية السياسية . . . قد أدى فى نهاية الأمر إلى «تردى» بعض الأوضاع فى منظومة التعليم المصرية .

لذلك فإننا نرى فيما يتصل بالمستقبل أن الأمر يحتاج إلى وقفة نراجع فيها أنفسنا بالنسبة لسوء استخدام « حق التعليم » « وحق الثقافة » وديمقراطية تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص ، حتى لا نقف على مشارف القرن الواحد والعشرين ونحن يهددنا تردى أوضاع التعليم أو أوضاع الثقافة أو الإخلال بحسن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الجيل الجديد . لذلك كله فنحن نرى أن نأخذ بالمبدأ الإسلامى والسنة التى استنها رسول الإسلام الكريم ، وهى أن طلب العلم « فريضة على كل مسلم » . والواقع أن هذا مبدأ سبق أن أخذت مصر بصورة منه فى بعض عهودها القديمة ، وظاهر أن هناك فارقا كبيرًا بين « حق » يطبق من غير ضوابط ، « وفريضة » تستلزم بطبيعتها أن يتبعها «التزام وواجب » نحو المجتمع ونحوالوطن ونحو الله سبحانه .

حادى عشر : ونصل إلى ختام هذه الملاحظات عن سمات الفلسفة التعليمية المصرية عبر العصور ، ونحب أن نتطرق آخر الأمر إلى صميم هذه الفلسفة وتطبيقاتها بالنسبة للمستقبل ، لاسيما وأن حسن تطبيق هذه الفلسفة يعتبر أمرًا حاكمًا بالنسبة لدور مصر ومكانتها ونحن نقف على أبواب القرن الحادى والعشرين . فماذا نقصد بهذه الفلسفة بمعناها البيداجوجى فى عالم المستقبل ؟ وهل تستطيع مصر أن تقف على

قدميها بفلسفة رأينا أنه ليس لها طابع مقطوع به من ناحية عدالة تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص ، بل رأينا أنها يكتنفها بعض التردد والتغيير وعدم وضوح الرؤية بالقدر الكافى لأن نلتمس بها طريق المستقبل ؟ ونحن أمة تقف بين الشرق والغرب وبين الجنوب والشمال ، ولابد لنا من أن يكون لنا « منهجنا التربوى » المتكافئ والعادل ، حتى لا تكتسحنا تيارات التغير السريع ، وحتى لا نتخلف عن ركب الحضارة المتسارع فى تطوره ، بل حتى نستطيع أن نحتفظ لأنفسنا بشىء من السبق بين أمم القرن الحادى والعشرين .

ختـام : من تجاربنا المعاصرة فى التطبيق التربوى :

وينفعنا فى هذا المقام أن نذكر إحدى تجاربنا فى تحديد معالم الفلسفة التربوية لمصر المعاصرة ، وهى تجربة إقامة جامعة أسيوط ومحاولة إنشاء منظومة تعليمية فى صعيد مصر خلال الخمسينيات والعقود اللاحقة من هذا القرن . وكان الصعيد قد حرم من قيام أى نوع من أنواع التعليم العالى أو الجامعى قبل أن تنشأ به جامعة أسيوط وتوابعها من الكليات الجامعية فى مدن الصعيد الأخرى ، كما إن نظام التعليم فى الصعيد كان متخلفا عنه فى بقية أرض مصر إلى الشمال . وقد اعتبرت جامعة أسيوط نفسها مسئولة عن النهوض بالعملية التعليمية الجامعية والعملية التعليمية العامة فى أرض الصعيد ، وكذلك عن جانب من العملية الثقافية فى هذا الإقليم الذى طال إهماله ، وتراكم فيه الظلم الثقافى فوق الظلم الاجتماعى والإنسانى الضارب فى التاريخ .

وقد بحثنا فى أسيوط عن النواحى التى ينبغى أن تتناولها التربية والتعليم والتثقيف فى إعادة بناء شخصية الشباب المصرى فى أرض الصعيد وقسمنا النواحى التربوية أربعة أقسام وهى :

(أ) تهذيب الغريزة فى الإنسان .

(ب) تدريب العقل ، ومعه اليد التى تبنى الحضارة للحضارة .

(جـ) تربية الضمير الإنسانى الذى يفرق بين الحق والباطل .

(د) تأديب النفس البشرية التى تعرف الله وتخشاه .

وانتهينا إلى معادلة مؤداها أن :

تهذيب الغريزة يخرج الحيوان من البهيم .

وتدريب العقل واليد يخرج البشر من الحيوان .

وتربية الضمير تخرج الإنسان من البشر .

وتأديب النفس يخرج الإنسان من الإنسان ، وهذا منتهى ما تهدف إليه التربية الإنسانية القويمة .

ولقد حاولنا أن نطبق هذه المعادلة التى تتدرج فيها المعرفة على بناء جامعة أسيوط وبناء منظومة تعليمية للصعيد كله بقدر ما سمحت به ظروف جامعة تخدم نحو ٥٠٠ كيلو متر من طول وادى النيل الأدنى ، وتخدم نحو ربع سكان مصر إذ ذاك ولا تكاد تجد من البنية الأساسية فى مدارس التعليم العام ما يصلح لأن نقيم عليه صرح ثقافة علمية واجتماعية مرجوة لمستقبل هذا القسم العريق من مصر . . . وهو الذى كان مستقرًا لحضارة مصر قبل التاريخ وعند فجر التاريخ ومطلع الوحدة المصرية الفرعونية التى خلدها الزمن . ومع ذلك فقد كان تبسيط أصول التربية الوطنية التى سعينا إليها كافيا لأن يجعل طريقنا واضحة ونتائج عملنا قابلة للقياس العلمى والمراجعة العاملية من وقت لآخر حتى إننا نجحنا فيما نرجو فى أن نجعل العملية التعليمبة والتثقيفية سبيلاً إلى استحداث تغير « اجتماعى » شمل الرجال ونسبة طيبة من النساء فى عالم الصعيد الذى لم يكن يعرف غير القدر القليل من العناية بالمرأة ، التى سبق لها أن كانت فى عهد قدماء المصريين تمد البلاد بأمثال الإلهة « سشات » التى كانت هى القوامة على خزائن البرديات فى معابد مصر القديمة . وعندما قامت جامعة أسيوط فى الخمسينيات من هذا القرن كانت المرأة الصعيدية والمسلمة بصفة خاصة لا تجد من التعليم أو المشاركة فيه إلا القليل ولا تكاد تعرف من التعليم الجامعى شيئًا يذكر .

ولم يكن أمر تهذيب الغريزة شيئًا صعبا لأن غرائز المصريين كانت قد هذبت منذ عصور سحيقة ، وإن كان الإهمال فى الصعيد قد أورث الناس غير قليل من عادات السوء ، (ومنها الثأر) ، خصوصًا وإن الصعيد كان بعيدًا عن نفوذ الدولة الحاكمة وسلطانها ، فكان طبيعيا أن يأخذ الناس بعض جوانب القانون فى أيديهم وأن يسيروا على العرف أكثر من مسيرتهم فى كنف القانون .

وأما عن العقل فقد كان تدريبه يعلم الناس أن يميزوا بين « الصواب » و « الخطأ » فكان علينا أن نربى الضمير لأنه الوحيد الذى يعلمنا التمييز بين « الحق » و «الباطل» . ومن هنا فإننا عرفنا فى أسيوط منذ اليوم الأول أن « تدريب العقل » وحده لا يكفى ، وإنما ينبغى أن تصاحبه «تربية الضمير » كذلك عرفنا أن العمل العقلى النظرى وحده لا يكفى ، وإنما يجب أن « ندرب اليد » التى يسميها غيرنا من رجال التربية فى الغرب (وفرنسا بصفة خاصة) « باليد المفكرة » ولحسن الحظ أننا لمسنا منذ يومنا هذا فى الصعيد أن أهل هذا الإقليم الذى أخرج لمصر قياداتها فى عهد قدماء المصريين وغيرهم . . . . هذا الإقليم قد اعتاد أهله دائماً العمل اليدوى الذى لا يستنكفونه . . . ونحن نعلم أن عمال الصعيد هم الذين بنوا الكثير من مدن مصر المعاصرة فى الشمال . . وأبرزها مدينة الإسكندرية المعاصرة ، وذلك بفضل هجرة اليد العاملة من الصعيد الذى قاسى دائماً من ضيق أراضيه .

وأما عن « أدب النفس » فقد كان يمثل أشق النواحى وأصعبها فى محاولاتنا التربوية . وهذا أمر طبيعى وإن كنا قد وجدنا فى « موروث » المجتمع المصرى ذخيرة منذ أن جمع المصريون ومن سجايا « الانتماء » لمصر ولمجتمعهم وجماعاتهم البشرية ما قوى فيهم روح « العصبية » التى إذا ما أتقن استغلالها وأحسن توجيهها فإنها تخرج بنا إلى التكافل الاجتماعى . . . . . ولكن إهمالها هو الذى أدى بنا فى كثير من نواحى أرض مصر ـ لاسيما فى الصعيد ـ إلى قيام لون جديد لا نزال نقاسى منه وهو « التعصب » الذى حل محل « العصبية » .

هذه بعض جوانب العملية التعليمية وفلسفتها كما مارسها العاملون فى بناء جامعة أسيوط ، ولكنها مع ذلك تزودنا بدرس كبير هو أن عملية بعث الشخصية المصرية على أساس من العلم والتعليم والثقافة ، هى عملية تربوية شاقة ، وإن كانت تستأهل كل ما يبذل فيها من عرق وعمل ، بل ومعاناة .

ولاشك أن مصر ـ كنانة الله فى أرضه ـ تستحق أن يبذل فى سبيلها مثل هذا الجهد التربوى . . . ولعل هذا أن يكون هو التحدى الأعظم الذى يواجه رجال التربية فى مصر المستقبل .

« وعلى الله قصد السبيل » .

٨

التربيـــة الســـياسـية

تنمية الشعور الوطنى بالانتماء والمسئولية

٨

التربيــة الســياســية

تنمية الشعور الوطنى بالإنتماء والمسئولية (*)

١ ـ قامت ثورتنا المعاصرة فى الثالث والعشرين من يوليو ١٩٥٢ ، ووضعت مبادئها الستة مستوحاة مما كنا فيه وما كان شعبنا ينزع إليه من أجل صياغة حياته من جديد. ثم تلمست الثورة طريقها خلال ثمانية عشر عاما لتضع مبادئها الستة موضع التنفيذ ، وكان سعيها إلى ذلك فى ظروف صعبة اكتنفتها الحروب التى فرضتها علينا ظروف قدرنا وملابساته ، فكان علينا أن نبنى وأن نحارب ، وكان علينا أن نعمل على الجبهتين الداخلية والخارجية جميعًا ، وكان علينا أن نصلح الماضى وأخطاءه ومكامن ضعفه ، وأن ننظر إلى المستقبل لنهيئ له أسباب النهوض والنجاح ، وكان علينا أن نحرر أرضنا وأن نبنى دفاعنا ونقيم فى الوقت ذاته دعائم الاستقلال الصحيح اقتصادًا وعملاً وإنتاجًا ومسايرة للتقدم العلمى والتكنولوجى على جميع الجبهات .

٢ ـ كان من قدر مصر دائمًا أنها أرض الزاوية وملتقى العالم ، وأنها عقد الوصل بين جانبى العالم العربى بكل ما يكتنفه من تيارات أصيلة أو دخيلة ، وأنها لا تملك أن تعيش لنفسها أو أن تغلق الأبواب من حولها ـ لا أبواب المادة ولا أبواب الفكر ـ وأنها لا تملك إلا أن تعيش وسط أنواء العصر .

(*) هذا تقرير خاص أعده المؤلف بمناسبة أحداث ١٨ ، ١٩ يناير ١٩٧٧ بشوارع القاهرة ، وقد نوقش فى

اجتماع مشترك للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا والمجلس القومى للإنتاج (المجالس القومية المتخصصة) (إبريل ١٩٧٧) وقد جمع التقرير بين كل من شعور الإنتماء الوطنى والشعور بالمسئولية الوطنية . . ولكن معظم الزملاء والكتّاب الذين عالجوا الموضوع بعد ذلك اقتصروا على مفهوم الإنتماء وحده .

٣ ـ فى هذه الظروف الصعبة ، داخليا وخارجيا ، سعت مصر الثورة لأن تحقق مبادئها الستة ، ولكن بعض تيارات الخارج حاولت أن تطغى على أصالتها الفكرية والاجتماعية . وكاد الأمر أن يلهينا عن هدفنا الأصلى من الثورة الوطنية ، وكاد أن يخرج بنا عن الطريق الوحيدة لتحقيق ذلك الهدف وهى طريق الأصالة فى بناء الإنسان المصرى وبعث الشخصية المصرية العربية التى عرفها التاريخ ، والتى لم تنجح عهود الضعف والانحلال فى طمس معالمها أو إخباء جذوتها ، حتى إذا ما جاءت ثورة التصحيح فى الخامس عشر من مايو برز من جديد هدف الأهداف من مبادئ الثورة الستة ألا وهو هدف بناء الإنسان المصرى الذى تستطيع مصر أن تقف به على مشارف القرن الحادى والعشرين .

٤ ـ كانت ثورة ٢٣ يوليو قد ورثت عن الماضى تركة مثقلة بأسباب الضعف والتفكك والشعور بأن المواطنين فئتان ومجتمعان بينهما هوة بعيدة الغور ومن فوقهما أجنبى غالب ، يسخّر الاقتصاد لفائدة الأجنبى والفئة القليلة المستغلة . بل إن الغالبية من المصريين كان يساورهم الشك فى أن ملكيتهم لترابهم إنما هى ملكية اسمية ، ومجرد ميراث من تراث قديم . ولكن الشىء الذى وجدته الثورة ولا تزال تجده هو أن المصرى لم يفقد فى يوم من الأيام اعتزازه بمصريته وشعوره الراسخ الأكيد بالانتماء لهذا التراب وهذا التاريخ .

٥ ـ كان أسلوب الإصلاح وتحقيق النهضات فى الماضى . إنما يقومان على تلمس أسباب الضعف وعلاجها وإصلاحها . ولكن أسلوب العصر فى النصف الثانى من القرن العشرين قد اتجه إلى البحث عن مكامن القوة فى حياة الشعوب وبعثها . فليس يكفى أن نقوى الضعف أو نتلافاه ، وإنما من الضرورى أيضًا أن نبعث القوة من مكامنها فى حياة المجتمع . ومن هنا فقد كان على الثورة أن تلتمس الطريقين طريق الإصلاح وطريق الثورة الحقة التى تعتمد على بعث قوة الشعب من مكامنها

الأصيلة .

٦ ـ رفعت ثورة يوليو شعارها الجديد فى الحرية والاشتراكية والوحدة . ولكن ظروف مصر المحلية والعالمية لم تسمح بتحقيق ذلك الشعار على النحو الذى يحس المصريون معه أنهم كانوا عند كل أمانيهم التى ثاروا من أجلها . فالحرية كل لا يتجزأ ، حرية الوطن وحرّية المواطن ، حرّية الفرد وحرية المجتمع ، وهذه مطالب صعبة المرام إذا جمعنا بينها ، بل إن الجمع بينها يصعب فى مثل ظروف ثورة كان عليها أن تحمى نفسها ضد الرّدة وضد أعداء الماضى ، وفى ظروف الحرب وتصفية رواسب التخلّف . أما الاشتراكية فقد كان مفروضا أن نصدر فيها عن أنفسنا وعن فكرنا وتراثنا الاجتماعى ، ولكننا لم نكن قد جلينا معالم ذلك الفكر والتراث لنبعثها من جديد ، فاخترنا الطريق الأسهل ونقلنا عن الخارج ، وانحزنا أو كدنا أن ننحاز إلى لون واحد منه ، وكان ذلك على غير رضى واطمئنان من ضمير غالبية الشعب . ومن هنا فإن التجربة لم تخل من مخاطر ومحذورات . وأما الوحدة فقد نجحنا والحمد لله فى تحقيق شقها الداخلى الوطنى ، ولكننا لا نستطع أن نقول إن تجربتنا مع شقها العربى وحتى الإفريقى كانت من النُجح والتوفيق بما يدانى موقع آمالنا ومرمى فلسفتنا الجديدة فى عهد الثورة .

٧ ـ وكان طبيعيًا أن تنعكس صورة ذلك كله على مشاعر المصريين على اختلاف حظوظهم من الثقافة ، لأن السجية المصرية درجت دائمًا على الفطنة والإدراك ، اللذين حفظا على مصر الحياة واستمرار الحضارة والبقاء على الزمن . والواقع أن ثورة التصحيح فى الخامس عشر من مايو لم تكن إلا تعبيرًا عن هذا الشعور الشعبى بالحاجة إلى التصويب ، تمامًا كما جاءت ثورة ٢٣ يوليو تعبيرًا عن الحاجة الشعبية إلى الإصلاح والتغيير . وإذا كان هذا التصوير صحيحا ، فإن الاتجاه القوى الذى سارت فيه الثورة الثانية أو الثالثة فى تاريخنا الشعبى المعاصر (١٩١٩ ثم ١٩٥٢ ثم ١٩٧١) من بناء الحرّية ككل لا يتجزأ ، وبناء الاشتراكية الديمقراطية بمفهومها الشعبى المصرى ، وبناء الوحدة الحقيقية على الجبهات المصرية الوطنية والعربية القومية والإفريقية الدولية . . . مثل هذا الاتجاه القومى إنما هو انعكاس لشعور

شعبى أصيل فى المجتمع المصرى المعاصر .

٨ ـ ولكن طريق الثورات ، كل الثورات ، كانت دائماً تعتريه أزمات وأحداث تستدعى الوقوف من وقت لآخر لنتأمل ظروف العمل الثورى وملابساته ، وربما كان موقع الصعوبة فى هذا العمل بالنسبة لمصر أننا بحكم تاريخنا الطويل وبحكم رواسب التخلف والتحرك الاجتماعى البطىء خلال أجيال متعاقبة كنا ولا نزال نمثل شعبا تتعايش فيه أجيال الفكر ويعاصر بعضها بعضا . وقد زاد من ذلك أننا حين أقمنا نظامنا التعليمى فى العهد الحديث سلكنا فيه مشربين ، أحدهما تقليدى أزهرى ، والآخر غربى حديث ، ثم اضفنا إلى ذلك فى ربع القرن الأخير لونا آخر من فكر الشرق الأوربى على مستوى النظر السياسى والاجتماعى ، وبذلك دخل تعقيد جديد بالنسبة لجيل الشباب عندنا ، حيث تنازعته اتجاهات متباينة من الفكر والاتجاه السياسى فى وقت لم تتضح لنا فيه نظرية سياسية وطنية وقومية تلتقى عندها أجيال الفكر السياسى المتعاصرة . لذلك كله فقد تركزت الصعوبات التى تواجهها القيادة الفكرية لثورتنا فى معالجة مجموعة من التيارات المتضاربة ، بين شباب الأمة والفئات العمرية التى تتصل بالشباب فى صباه من جهة وفى أعقاب رشده واكتمال تكوينه من جهة أخرى . وذلك موقف يستحق إنعام النظر .

٩ ـ لقد مرّت بالبلاد سلسلة من أحداث الشباب فى فترات متعاقبة خلال السنوات الماضية وكنا نعالجها على أساس أنها حركات شبابية من ذلك النوع الذى تتسم به مرحلة الشباب فى كل بلد . ولكن أحداث الشباب عندنا هذا العام كشفت لنا كيف أن هذه الحركات ـ سواء منها ما وقع فى مطلع هذا العام أو ما حدث فى منتصفه ـ تعبّر عن ظاهرات خاصة تستأهل النظر المتعمّق فى خلفياتها وأساسها وملابساتها وما اعتراها من شعور بالانتماء المشتّت بين الشباب ، بل وكذلك ما اعتراها من استغلال فئات من غير الشباب أو من العناصر الأجنبية لظروف هذا الانتماء المشتت ، والذى مزّق نفوس الشباب بين الولاء لمصر والولاء لجيل فكرى معيّن من المجتمع المصرى ، والولاء لتيارات فكرية أو دينية متطرفة ودوافع أجنبية لا

تتصل بأصول فكرنا الوطنى السليم . ومن هنا فقد وجب أن ننظر إلى الموضوع على أنه يتصل بما هو أعمق من مجرّد ظاهرة لعدم الرضا بين الشباب عن أوضاع معيّنة ، ومن مجرد أحداث يمكن معالجتها بالإجراءات التشريعية التى تقيم سيادة القانون والنظام ، ولكنها لا تتناول العلة فى جذورها الأولى .

١٠ ـ وإذا عدنا إلى أحداث يناير الماضى فإننا نجد أن عنصر الشباب فيها قد استغلته عناصر أخرى جاوزت الشباب ، وعناصر دخيلة غرّرت بالشباب ووجّهت تصرفاته . ولكن المهم أن الأحداث أثبتت أن شبابنا غير محصّن ضد مثل هذا الاستغلال والتوجيه غير الوطنى ، ولا ضد التغرير الذى جرف بالشباب فى تيارات دخيلة كادت أن تجرف حركته وتنحرف بها إلى غير المسار القومى . ومن هنا فإن علينا ألا ننظر إلى هذه الأحداث على أنها أحداث طارئة ، مردّها إلى طبيعة الشباب ، وإنما هى تمثل من بعض جوانبها رد فعل لاستثارة المشاعر الشعبية لدى الشباب وفريق من غير الشباب ، وهذه المشاعر يتّصل بعضها بالمرحلة السياسية والظروف الاجتماعية والاقتصادية التى تمر بها البلاد منذ سنوات ، كما يتصل بعضها بتيارات وعوامل أجنبية تتعرض لها جماهيرنا بحكم موقعنا وسط عالم سريع التحوّل ، لا نملك الانغلاق فيه على أنفسنا ، بل إن بعضها الآخر يتصل بشخصيتنا الشعبية الرضية الطيبة ، والتى لا تستشعر مركّب نقص ولا خوف حيال الاتجاهات العالمية ، اطمئنانًا منها إلى أن مصر ستبقى دائمًا فوق الأنواء . ومن هذا كله نرى أن أحداث يناير لم تكن فى خلفيّتها أحداثًا طارئة أو نزوة من نزوات الشباب ، وإنما هى فى واقع الأمر جزء من ظاهرة اجتماعية وسياسية تستأهل أن نتناولها بالأسلوب العلمى فى الدراسة ، لنتقصى الأسباب البعيدة والكامنة ، دون الاكتفاء باستجلاء المظهر واتخاذ الإجراءات الضرورية لمقابلتها ، وإن كانت مثل هذه الإجراءات لازمة وضرورية من وجهة نظر الأمن الشعبى والقومى .

١١ ـ إن المجتمع المصرى مجتمع قديم له أصوله وقيمه وتقاليده المتوارثة ، والتى أثبتت صلاحيتها للبقاء فبقيت على الزمن آلاف السنين ، وهى التى تتعرّض الآن

لمتغيرات العصر ، وسط تيارات لم يكن لنا ببعضها عهد فى تاريخنا البعيد أو القريب . ومثل هذه الحالة من التحوّل التاريخى لا يمكن أن نلتمس فيها أسباب الحصانة الفكرية والاجتماعية بل والحضارية على أساس آخر غير أساس الدراسة العلمية المتعمّقة ، التى نعرف بها مكامن القوة ومواقع الضعف فى حياتنا ، بل التى نعرف بها كيف نوائم بين ما هو أصيل فى حياتنا ينبغى أن نجليه ونبقيه ، وبين ما هو مستعار لا نأخذ منه إلا بما يثرى حياتنا ولا ينقض أصولها أو يتهدد أركانها أو حتى يزعزع الثقة والإيمان ومشاعر الولاء والانتماء إليها ، أويتهدد ترابط الأجيال فى بناء مجتمعنا بالتفكك والانحلال . ومثل هذه الدراسة العلمية لشخصية شعب مصر كان ينبغى ألا تتأخر عن اليوم الأول الذى قامت فيه ثورة يوليو حين أخذت بمبدأ الإصلاح الثورى ، ولكن ما تأخر لا يجوز أن يؤجل بعد الآن . ولذلك فإننا نوصى بأن نبدأ هذه الدراسة العلمية المتعمقة للمجتمع المصرى فى إطار أصوله وإطار نزوعه إلى التحول الاجتماعى والسياسى المتوازن الذى أخذنا بأسبابه ولا نملك أن نتخلّف فيه عن العصر بحال . ومن حظنا أننا نملك من المؤسسات العلمية ما يستطيع أن يضطلع عن جدارة كاملة بمثل هذا البحث العلمى القومى . وهى مؤسسات لا يملك غيرها أن يفهم روح مصر وشعور مصر وشخصية مصر على حقيقتها . ومن تلك المؤسسات جامعاتنا ومراكز البحوث الاجتماعية ومعاهدها والمعهد القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية وغيرها . ومثل هذه الدراسة العلمية المتعمقة قد تستغرق بعض الوقت ، ولكنها أساسية إذا أردنا أن نتقصى أصول أحداث يناير وأمثالها مما جرى فى الريف والحضر على السواء ، ثم توصيف وسائل المواجهة وإجراءاتها على المدى البعيد .

١٢ ـ وغنى عن البيان أن الدراسة التى نوصى بها ينبغى أن تشمل مجتمعات الأحياء الحضرية فى المدن ، ومجتمعات الريف ، حيث جرت بعض الأحداث ولكننا انصرفنا فيها إلى تقصّى الجوانب الإجرامية ، مع أن الدراسة قد تُبرز وجود خلفيات اجتماعية وفكرية وسياسية تربط بين أحداث الريف وأحداث المدن . ولاشك أن التعاون والتكامل بين أجهزة البحث العلمى وأجهزة الأمن أمر

ضرورى تمامًا لنربط البحث بأحداث الواقع ، ونخرج من ذلك كله بفهم أعمق نبنى عليه سياسة أرشد لتلافى مثل تلك الأحداث وقطع السبل على تكرار وقوعها . ويمكننا إلى جانب الدراسة المتعمّقة والمتأنيّة وذات المدى البعيد أن نعهد إلى معاهدنا ومؤسساتنا المشار إليها بأن تجرى دراسات « بالعيّنة » على فئات ممن تورّطوا فى تلك الأحداث ، أو لقطاعات أو مجموعات معيّنة من الشباب الذى تورّط ولو عن غير وعى ولا قصد . ولا يزال بالإمكان أن ترجع مجموعة من الباحثين الاجتماعيين إلى قوائم من تورّطوا فى الأحداث لتجرى بحثا عنهم وعن محيطهم الاجتماعى والسياسى ، فذلك كله أمر ضرورى ولازم ، ولو بالنسبة لوضع سياسة قريبة الأجل لمواجهة أسباب تلك الأحداث .

١٣ ـ على أننا ينبغى أن نشير إلى أن دراسة مثل هذه الظاهرات ذات الخلفية الاجتماعية والفكرية ليست بالدراسة البسيطة أو السهلة ، خصوصا وأن المسئولين عن مثل تلك الأحداث هم أكثر من فئة ، بعضهم شارك بالإيمان والتدبير ، وبعضهم شارك بالانسياق والانجراف ، وبعضهم الآخر كان نصيبه فيها سلبيا ولكنه لا يقل خطورة عن أى من الدورين السالفين . ولذلك فإننا نقسم المسئولين عن أحداث يناير إلى ثلاث فئات نوصى بأسلوب خاص من العمل والإجراء بالنسبة لكل منها .

أولا : فئة قليلة ومحدودة من المحرّضين والمضلّلين . وهذه فئة عالجنا أمرها بالتشريع الجديد ، ولكن الأمر يقتضى التفكير فى الجمع بين مبدأين هما حرية الرأى ، وهى لا يجوز أن تقيّد ، وحرية الحركة وهذه ينبغى أن توضع لها ضوابط لا تجيز طغيان مثل هذه الحركة من إحدى الفئات على حرية فئة أو فئات أخرى من المجتمع ، لا بالإغراء ، ولا يالتخويف ، ولا بالإكراه .

ثانيًا : فئة أكبر من تلك ، منقادة أو منساقة أو مستثارة إلى الحركة عن غير وعى . وغالبية هذه الفئة من الصبية والفتيان وتلاميذ المدارس المتسربين أو المكرهين بحكم ظروف الإسكان الضيقة (خصوصا فى المدن) إلى الوجود فى الشارع أغلب النهار وطرفًا من الليل وهذه الفئة نوصى بأن توضع لها برامج ووسائل لاستثمار

وقت الشارع ووقت الفراغ ، ولعل وزارة التعليم على سبيل المثال أن تستطيع أن تحول مدارسها بعد الظهر إلى نواد لهذه الفئة ، ولعل وزارة الإعلام والثقافة أن تجعل من مهامها أن تتبنى هذه النوادى ببرامجها الخاصة . ثم لعل وزارة الشئون الاجتماعية أن تعيد النظر فى مهمتها بطريقة جذرية بعد أن غلب عليها طابع «التأمين الاجتماعى » (خصوصًا بعد أن ضمت إليها التأمينات) . . ثم أخيرًا لعل مجلس الشباب أن يعيد النظر بصفة جذرية أيضًا فى مهمته حيال الشباب .

ولقد كنا فى الماضى نجد الجمعيات الطوعية تنشئ منتديات الشباب على حسابها، خصوصًا فى أحياء المدن الكبرى ، ولكن الأمر أصبح الآن أكبر من أن يُعهد به إلى مثل تلك الجمعيات ، فضلاً عن أن نوادى الشبيبة والنوادى الرياضية والمساحات الشعبية فى الريف لا تجد من العناية ما يبعث فيها الحياة . ويبدو أن دور مجلس الشباب قد انكمش فى السنوات الأخيرة ، كما انكمش نشاط وزارة انشأناها للشباب ، دون أن ننسق بينها وبين جهات أخرى تقوم على شئون الشباب أو فئات منه (كالجامعات) ، فى حين أن الأمر يقتضى عكس ذلك .

وإننا لنوصى بإعادة النظر بصفة فعالة فى مهمة الجهاز الأساسى الذى نخصصه للشباب ، سواء أكان ذلك فى إطار الاتحاد الاشتراكى أم امتد خارجه حتى لا تنوء به أجهزة الاتحاد فى هيكلها الجديد . كما نوصى بأن يعاد النظر فى برامج العمل بين الشباب ، فلا يقتصر الأمر على مجرد الترويح أوالنشاط الرياضى أو حتى التربية السياسية ، وإنما يمتد إلى ما وراء ذلك من تربية أخلاقية وسلوكية ، يتكامل فيها العمل بين هيئات الشباب ، وبين أجهزة الدولة القائمة على التربية الدينية والأخلاقية بعامة ، وهى التربية التى نبذل الآن مزيدًا من العناية الواجبة لها .

ثالثًا : فئة قليلة أخرى من أهل الثقافة والمسئولين على المستوى الوطنى العام . وهذه كانت آفتها فى أحداث يناير الماضى هى « عدم الاكتراث » ، وكأن الأمر لا يعنى مصر والوطن ، وكأن دلالات الأحداث لا تشير إلى خطورة حقيقية وبعيدة المدى بالنسبة لمسيرة الأمة . وعلاج هذه الظاهرة أكبر من أن ترتجل فيه الحلول ، ولو

كانت حلول إسعاف ، ذلك أنه يتصل بصميم ما نعنى من شعور الانتماء والمسئولية الوطنية على مستوى القيادة الوسطى على الأقل . ولذلك فإننا نوصى بإنشاء لجنة قومية عليا لدراسة هذه الظاهرة وأسبابها البعيدة والمباشرة واقتراح ما يمكن أن نفكر فيه من حلول وإجراءات .

١٤ ـ وهناك أحداث أخرى وقعت فى منتصف هذا العام ، واتصفت بالعنف والتطرف الشديد والتضليل الذى بلغ حد الضلالة بالنسبة لأسس حياتنا الدينية وفهمها وتطبيقها ، فضلا عن أنها أيضًا عكست ما لا مفر لنا من أن نواجهه ، وهو أن الشر مستعد دائمًا لأن ينال مصر من الخارج ما سنحت له فرصة عن طريق الانحراف الداخلى ، وهو ما ينبغى أن نحذره ، حتى وإن بدا لنا من ظاهر الأمر أن الدين والعقيدة بخير فى أرض الكنانة . ذلك أن المصريين قد جبلوا منذ قديم على الدين والتديّن ، ولقد ترك لنا المصريون القدماء مثلاً معابدهم ومقابرهم التى بنوها من الحجر ، ولم يخلفوا لنا قصورهم ولا دورهم التى بنوها من المادة الفانية . ولقد عاشت حضارة مصر بتراثها الدينى وقيمها الروحية آلاف السنين على حين اندثر غيرها من الحضارات . ولايزال المصرى حتى اليوم يعيش بدينه ولدينه ، ولكن دين اليوم يقتضى فى ممارسته إدراكا أعلى وفهما أعمق ، وممارسة تستند إلى الإيمان والوعى السليم معا . ولقد جرى العمل فى جيلنا الماضى على أن تكون الدعوة الدينية بين الناس شركة بين أجهزة الدولة والأجهزة الشعبية . فكان الأزهر ومعاهده الدينية تتولى الدراسة الدينية ، وكانت وزارة الأوقاف ومساجدها تتولى ما تسميه بالوعظ والإرشاد ، وكانت الأجهزة الشعبية والجهود الطوعية تتولى ما كان يعرف بدروس العصر أو بدروس العشاء فى المساجد ، الريفية منها والحضرية ، وكانت هذه الدروس الطوعية بصفة خاصة تشبع غاية الراغبين فى الاستزادة من العلم الدينى المبسط ، وتجمع حولها الشباب والكهول جميعا فى حلقة مترابطة ومتفاهمة ، وكان الأمر أوسع من مجرد الوعظ الكلامى ، الذى انفردت به خطب الجمعة التى قد يسمعها بعض الناس ولا يفهمونها ، ولكن دروس المساجد كانت دروسًا مفتوحة تنير سبيل الفهم أمام الراغبين فيه ، وتقطع

السبيل على من يسعى بالدين على طريق الكهنوت المغلق ، مما يبدو أن الأمر يجرى عليه الآن فى بعض الجمعيات . وفضلاً عن ذلك فإن دروس المساجد كان لا يتصدى لها إلا من كان له حظ سابق من علم الأزهر الأصيل ، وكان معظمها فوق ذلك دروسا طوعية تؤدَّى أوجه الله ، ولا يقصد بها بناء الجاه أو الزعامة عن طريق الجمعيات المغلقة بل والسرية فى بعض الأحيان ، وهى جمعيات لا موجِّه لها غير أصحابها ، ولو كانوا من غير أهل العلم الأزهرى أو الدينى الأصيل . فضلا عن أن تطور الأحداث فى السنوات الأخيرة قد سهل الأمر على هذه الجمعيات فى أن تنفرد بالميدان ، بعد أن شغل الأزهر بمهمته العالمية ، وشغلت وزارة الأوقاف بشئون كثيرة غير شئون الدين والدعوة ، وانحصر نشاطها الدينى فى رعاية المساجد والوعظ والإرشاد موجها بطريق رسمى ، لايبلغ من قلوب الناس ما تبلغه الدعوة الطوعية ، وبعد أن اقتصرت التربية الدينية فى المدارس (حتى هذا العام الأخير) على العبادات ، دون السلوكيات التى تتصل بتربية الروح وتربية الخلق معًا . ومن هنا لم يكن غريبا أن ينشأ ذلك الفراغ الروحى والدينى الفادح لدى طوائف متكاثرة من الشباب وبعض الكهول ، وأن تقفز لملئه فئات من أدعياء العلم بالدين ، فى حين أن الدين الحنيف لا يجوز أن يتصدى للدعوة والهداية والتوجيه فيه إلا كل عالم رسخ فى العلم إلى القدر الذى يجيزه لحمل الرسالة . ولم يكن غريبًا فوق ذلك أن تتسلّل إلى القيادات فى الجمعيات عناصر احترفت الدعوة عن غير علم أو عن تعصب وتطرّف غريبين عن الدين الحق حتى جاء انكشاف أمر إحدى هذه الجمعيات مفاجأة فاجعة وصدفة مفزعة لمشاعر الجماهير ولقد قابلتها الدولة بما ينبغى من أساليب العمل فى الأمن القومى والشعبى ، وبالتشريع والقانون الذى ينبغى أن يقيم شريعة الله وحدوده . ولكن الأمر كما أسلفنا ليس يكفى فيه ذلك ، وإنما نوصى بأن تتخذ الإجراءات التى سبقت الإشارة إليها ، فتقوم الدعوة على أساس جديد يشغل الفراغ ويسد السبيل على كل من يفكر فى استغلال الدين فى أية صورة من الصور. ولعل الأمر يقتضينا أن ننشىء جهازًا قويًا للدعوة يكمل عمل أجهزة الوعظ والإرشاد. على أن الأمر الضرورى هو ألا يكون عمل هذا الجهاز كله حكوميًا أو رسميًا ، وإنما

يجمع إلى ذلك رعاية النشاط الشعبى الطوعى فى مجال الدعوة .

١٥ ـ من دراسة مثل هذه الظاهرات وغيرها بين الشباب يتبيّن لنا مرّة أخرى أن علة العلل قد تكون هى ضعف الشعور بالانتماء والمسئولية بين هؤلاء الشباب ، وكذلك فئات أخرى ممن جاوزوا مرحلة الشباب . وقد يكون هذا راجعًا إلى ضعف برامجنا فى التربية والتوعية الوطنية من هذه الناحية ، واتجاهنا فى التعليم بمراحله المختلفة إلى « التعليم » أكثر من اتجاهنا إلى « التثقيف والتربية الوطنية » . وقد يكون مردّه أيضًا إلى أن برامج العمل السياسى عندنا لم تعن بهذا الجانب ، وقصرت عملها على الدعوة العامة أو التوجيه المنحاز لفكر معين فى بعض الفترات السابقة ، مما أوجد تيّارات مضادة ، وأحدث بلبلة فى فكر الشباب وأضعف ثقته بجدوى التركيز على العمل الوطنى الخالص ، فضلاً عن أنه فى بعض الأحيان شتت ولاء فئات معينة من الشباب فأصبح ولاؤهم لفكر سياسى مستعار ، أو لمفهوم دينى متطرف وغير سليم ، فغلب ذلك كله على ولائهم للمجتمع الذى نشأهم ورعاهم وللتراث الذى حفظ على أمتهم شخصيّتها خلال العصور ، وحتى على الأقل للأمل والمصير اللذين يجمعان بين أبناء الأمة فيما هم مقبلون عليه من أيام .

١٦ ـ ولاشك أن هناك ظاهرات خاصة برزت فى حياتنا خلال السنوات الأخيرة بحكم اندفاعنا على طريق العمل الثورى السريع لإعادة البناء على الجبهة الداخلية ، وانشغالنا فى الوقت نفسه بحروب دفاع فرضها علينا هذا الوضع الاستراتيجى الذى تشغله بلادنا ، فى هذه المرحلة الخطيرة من تاريخ العلاقات الدولية فى المنطقة ومن حولها . وبعض هذه الظاهرات كان أمرًا طبيعيًا بعد أن ظهرت فى محيطنا مبادئ ومفاهيم جديدة ، بعضها يتصل بالعمل الاقتصادى ، وبعضها يتصل بالعمل الاجتماعى ، وبعضها يتصل بحماية القطاع العام والحد من سيطرة القطاع الخاص إلى غير ذلك . وكان من بين تلك الظاهرات ما حدث من فساد فى بعض جوانب الحياة العامة . وقد أثّر ذلك بدوره فى المشاعر الشعبية الداعية إلى الشعور بعدم الاستقرار ، أو بالتذمر الخفى الذى عبّرت عنه الجماهير ، كرد فعل لأحداث مثل التى انتابت البلاد فى أوائل هذا العام . ونود أن

نخص ظاهرة الفساد بالذات بشىء من التفصيل ، لأنها كانت على ما يبدو إحدى الخلفيات الأساسية لتلك الأحداث . ذلك أن ما خالط بعض جوانب الحيـاة العامة من التسيّب أو الرشوة كان من السهل أن يظهر بين الناس وتكثر فيه الأحاديث ، لأن الجماهير من عادتها أن تلحظ الخطأ وتتحدث عنه ، أكثر مما تلحـظ العمل الجيّد مهما كان غالبـا . ومن هنا فقد كان من السهل أن تختمر بعـض أمارات التذمّر ، وأن يذكيها بعض المعارضين أو المخربين ، حتى أصبحـت الصورة الظاهـرة أمام رجل الشـارع أن بعض ألوان الرشوة أصبحت أمرًا مألوفًا ومسلّما به فى حياتنا العامة ، وأثر ذلك بالطبع فى الشعور العام بالمسئولية الوطنية المشتركة ، والانتماء للنظام أو الأوضاع القائمة ، أو الثقة بإمكان إصلاح ما قد يظهر من عيوب ، أو حتى إصلاح المسار الإدارى فى المـعاملات . وهذه ظاهرة خطيرة نوصـى بإجراء دراسات فيها (رغم صعوبة ذلك) ، كما نوصى فى مكافحتهـا بإعادة النظر فى الأداة التشريعية التى لجأنا إليها ، حين شرّعنا الجمع فى العقوبة بين الرّاشى والمرتشى على أساس المسئولية المشتركة ، فأدى ذلك إلى تشريع عقاب الضحية المغلوبة على أمرها مع المرتشى الذى قد يكون مستغلا للوظيفة ومتحكّما فى ضحيته التى سلبتها الأوضاع السارية حرية التصرف .

١٧ ـ ومع ذلك فإن الرشوة ما هى إلا أحد مظاهر الفساد التى تؤثر فى ثقة الناس بالحكم كما تؤثر فى مصالحهم ، ومنها عدم تكافؤ الفرص فى الخدمات ، بسبب مراعاة الجاه ، أو الصلة بين من فى يده خدمة حكومية أو عامة معيّنة ، كما يحدث فى معاملات الجمعيات التعاونية فى الريف والحضر ، أو فى توزيع خدمات الإسكان وغير ذلك . وهذه كلها مسائل ننصح بأن تجرى فيها دراسات تنتهى إلى التوصية بإجراءات معيّنة ، تصلح بعض نواحى القصور وعدم العدالة فى أعمال الأجهزة الحكومية وأجهزة القطاع العام ، مما ينعكس بالتالى على شعور المواطنين بالإنتماء والترابط .

١٨ ـ وفى دراسة أسباب عدم الإنتماء ودوافعه يجب أن تشمل الدراسة كلاً من النواحى

الاجتماعية والاقتصادية . ذلك أن الفقر والحاجة وعدم توفر أسباب الرعاية لجميع الطبقات لابد وأنها من وراء أسباب التذمّر . وقد تنتهى الدراسة إلى إعادة النظر فى أوجه توزيع الخدمات والرعاية ، أو إلى زيادة العناية بالتوعية الصادقة بظروف البلاد ، فلا نسرف فى تغذية التطلّعات التى لا يمكن تحقيقها فى ظروفنا الحالية . فضلاً عن أن كثيرًا من أسباب التذمّر قد تكون قائمة على أساس عدم معرفة حالة البلاد بوضوح . ولعل ما سرنا فيه فى السنوات الأخيرة من مواجهة الشعب بالحقائق خير من تزويقها أمامه بغير سند صحيح . ولكن لا مفر من أن تُراجع بعض أجهزة الإعلام ، ولاسيما الصحافة ، أسلوبها فى عرض مشروعات الدولة ووعودها ومنجزاتها . وقد يكون للمجلس الأعلى للصحافة فى هذا المجال دور توجيهى ، يبعد الأمر عن أن يكون إملاء على الصحافة فى أداء واجبها الوطنى الخطير فى شأن التوعية والإعلام الواقعى السليم ، فلا ينقلب تقديرها للأجهزة الحكومية وأجهزة القطاع العام ، تقديرًا دعائيًا مبالغًا فيه ، قد تسىء به إلى العمل الوطنى من حيث لا تحتسب .

١٩ ـ كذلك فإن للأحداث الأخيرة وجهها السياسى . فلقد رفعنا خلال الجيل الأخير كثيرًا من الشعارات التى لا يمكن تحقيقها كاملاً أو مثاليًا . وفتح هذا أبواب التطلّعات إلى أبعد من مدى قدراتنا كأمة تبنى نفسها وتحارب من أجل تحرير ترابها . وليس أخطر فى التربية السياسية من الشعارات المسرفة فى الطموح . ولقد خرج معظم هذه الشعارات عن طريق جهازنا السياسى القومى . وقد وجب الآن أن نقف وقفة مراجعة من الشعارات السياسية والاجتماعية التى رفعناها على مدى ربع قرن كامل . وقد تكون هذه مهمة جديرة أن يضطلع بها الاتحاد الاشتراكى العربى فى كيانه الجديد ، وعلى مستوى القيادة السياسية القومية . وإننا لنوصى بهذا الإجراء على أنه أمر عاجل وواجب ويعيننا على توضيح الرؤية والتوعية السياسية السليمة والواقعية فى المرحلة الحالية والمقبلة .

٢٠ ـ والملاحظ مع الأسف الشديد ، أن التوجيه السياسى الشعبى فى المسائل المتصلة بسلوك الجماهير فى الأزمات لا يكاد يكون له أثر فى مجتمعنا فى الوقت الحاضر ، أو

هو ذو أثر ضعيف لا يمكن أن يجابه الشعب به ما يصادفه من أزمات على الطريق، كأزمة يناير الماضى . وأننا لنوصى فى هذا الشأن بأن يكون من بين المهام المحددة لأجهزتنا السياسية والإعلامية التوعية بالواجبات السياسية للمواطنين بصفة عامة، وفى أوقات الأزمات بصفة خاصة. فقد أسرفنا فى التوعية «بالحقوق»، ولكننا لم نبذل القدر الكافى من الجهد للتوعية « بالواجبات » . بل إن تشريعاتنا السياسية تتجه أساسًا إلى الجانب الأول (الحقوق) دون الجانب الثانى (الواجبات) ، وهذا ينطوى على خطورة حقيقية ونقص حقيقى فى «تربيتنا السياسية » . ولابد من تلافى ذلك .

٢١ ـ كذلك فإننا فى ثورتنا المعاصرة ، ومنذ قيامها حتى الآن ، لم نسع بالقدر الكافى لإقامة التوازن بين نظريتى « الثواب » « والعقاب » فى عملنا السياسى أوالوطنى العام ، بل ولا حتى فى عملنا الإدارى والإنتاجى فى القطاع العام . وإذا كانت الثورة قد التمست من مرحلة الحرمان الطويل والتطلّع الاجتماعى السابق مبررًا للإسراف فى « الثواب » والتردد فى جانب « العقاب » ، فإن الوقت قد حان لأن تعيد الدولة بمختلف أجهزتها النظر فى أسلوبنا الحالى من عدم إقامة التوازن بين هذيين الجانبين الأساسيين من العمل . ولا يمكن أن نعالج ظاهرة « التسيّب » الحالية إذا لم نعد النظر فى قوانيننا ولوائحنا المتصلة بالعمل وأداء الواجب . ويكفى أن نذكر على سبيل المثال أن قوانين العمل ولوائحها التطبيقية الحالية تكاد تسلب صاحب العمل (حتى العمل الحكومى) حق «الفصل» بسبب الإهمال أو التغيّب وعدم الانتظام أو ممارسة عملين فى آن واحد ، أو حتى استغلال الوظيفة لإيجاد عمل جانبى إضافى . أو هى على الأقل تعرقل إجراءات الحسم فى العقوبة، وهذا ما يزيد التسيّب ويكاد أن يشجّع عليه ، مما يرتب آثارًا بعيدة المدى فى الشعور بمسئولية العمل ، بعد أن شرّعنا ليصبح هذا العمل « حقا » ولم نكد نشرّع لأن يصبح العمل « واجبا » بل « واجبًا مقدسًا فى مثل ظروف أمتنا الحالية » .

٢٢ ـ بل إننا وقد شرّعنا « لسيادة القانون » قد تركنا بعض الأبواب لإساءة تفسير هذه «السيادة » ، مع أن ألزم ما تقتضيه هو أن يعاقب المتسيّب بحسم وبسرعة ، وأن

يجال بالقانون نفسه بين « المقصر » فى الواجب الوطنى وبين أن يمارس التقصير دون حساب وفى ظل القانون وتحت حمايته . ولعل أهل التشريع أقدر وأولى بمعالجة هذا الجانب الخطير من تشريعاتنا ، لتصبح سيادة القانون (وهى سبيل أساسية لإدامة العدل الاجتماعى) وسيلة حقة لإقامة التوازن بين الحقوق والواجبات فى سلوك المواطنين وشعورهم بالمسئولية الوطنية ، التى هى خير رادع عن كل زيغ .

٢٣ ـ وما دمنا فى مجال التشريع كوسيلة للإصلاح ، فإننا نلاحظ أن ظروف يناير الماضى قد استوجبت التشريع كوسيلة علاجية للموقف ، ولكن الأمر يقتضى توعية واسعة النطاق عن طريق الأجهزة السياسية والإعلامية وغيرها ، فيصبح مثل هذا التشريع وسيلة « وقاية » « وتحصين » ضد الانسياق إلى مثل ما انساقت إليه جماهيرنا فى الريف والحضر على السواء . كذلك فإننا نوصى بأن يدرس رجال التشريع المتخصصون أمر النظر فى أن يتجه التشريع مستقبلا نحو « الوقاية » إلى جانب اتجاهه نحو « العلاج » .

٢٤ ـ كذلك فإن ظروف مجتمعنا قبل الثورة قد برّرت ما لجأنا إليه من رفع أسباب الظلم الاجتماعى عن أى طريق ، وفتح باب « الشكوى » على أوسع مصراعيه . وكان هذا اتجاهًا طيبًا ، ولكنه انتهى إلى نوع من تسليط سلاح الخوف والتخويف فى وجه من يتعرضون لقيادة العمل على مختلف مستوياته ، فأصبح رئيس العمل يتهيّب التشدّد فى الإشراف ، وفرض « الربط » على العاملين معه خشية «الشكوى» التى درجت أجهزة الدولة على الاستماع إليها ، وانتفاء العقوبة على عدم جدّيتها ، أو حتى لكونها كيدية . وقد انساقت بعض قيادات العمل السياسى إلى « ترضّى » الرأى العام ، حتى ولو جاء ذلك على حساب صالح العمل ، وإننا لنوصى بأن يدرس هذا الأمر ويعاد النظر فيه . وتقوم بهذه الدراسة أجهزة الدولة السياسية والحكومية الإدارية . فقد آن الآوان لنمارس حق « الشكوى والتظلم » فى حدود الحفاظ على مسئولية العمل « فى صدق وأمانة » .

٢٥ ـ وفوق ذلك فإن فكرنا السياسى فى جملته لا يزال بحاجة إلى توضيح بالنسبة لجماهير المثقفين ، ومن نريد تبصيرهم بالواجب الوطنى فى مثل ظروف يناير الماضى . فقد سرنا منذ ميثاق العمل الوطنى ، بل وقبل صدوره ، على طريق الاشتراكية ، وهو طريق عريض يتسع لأكثر من درب ومسلك . وحاولنا فى تقرير الميثاق أن نرسم بعض سمات« الاشتراكية العربية » ، ثم اتجهنا نحو ما سمىّ فيما بعد « بالتطبيق العربى للاشتراكية » ، ثم ذهبنا مذاهب شتى فى تعريف الاشتراكية ومفهومها . ودخل إلى تصوّر بعض المثقفين أن هناك تناقضا بين الوطنية والاشتراكية ، وانجرفت بعض فئات المفكرين فى تيارات لم تلبث أن انقلبت بهم إلى محاولة النيل من العمل الوطنى ، وحارت فئات كبيرة من الشباب بين ما تصوّره لهم التيارات الوافدة والاتجاهات الأصيلة فى الفكر والعمل السياسيين ، وأدى ذلك إلى بلبلة ، لعلها أن تكون من وراء ما لوحظ من « عدم الاكتراث » من جانب فئات كبيرة من الشباب والمثقفين بالنسبة لأحداث مطلع عام ١٩٧٧ ، وقد شهدوها فى سلبية وقفت بهم عند حد الإنكار أو اللامبالاة ، وهو أمر لا يجوز السكوت عليه . ولكننا فى هذا المجال نذكر بالتقدير ما اتجهت إليه القيادة السياسية إذ ذاك من الاشتراكية الديمقراطية ، التى تعكس شخصيتنا وفكرنا واتجاهاتنا التقليدية بالنسبة للصلات بين الأفراد والمجتمع المصرى . وإن كان الأمر لا يزال بحاجة إلى أن تتواضع فئات الرأى العام على مفهوم هذه الاشتراكية الديمقراطية وفلسفتها وأسلوبها فى العمل والتطبيق . وهذا ما بدأنا فيه على نطاق محدود ، ولكننا نوصى بأن يتسع الحوار ليشمل مجتمع المفكرين ومختلف فئاتهم ، وأن يشارك فيه أيضا بعض أهل الفطنة والسجيّة الاجتماعية السليمة من الفلاحين والعمال .

٢٦ ـ كذلك فإن من واجبنا فى المرحلة المعاصرة أن نعيد النظر بعمق وإيجابية فيما يجب أن يقوم من ترابط وتكامل بين بعض المبادئ والقواعد التى سلكنا سبيلها فى عملنا الثورى . ومثال ذلك ما ترددنا فيه بين مبدأ « أهل الثقة » ومبدأ « أهل الخبرة » . وقد كان مقبولا فى مطلع سنوات ثورة تريد أن تحمى نفسها أن ترجح

كفة الثقة على كفة الخبرة فى بعض جوانب العمل الوطنى . ولكننا نزكى ما اتجهنا إليه منذ سنوات من توسيع نطاق مضمون « الثقة » ليشمل فئات أوسع من المواطنين ، خصوصًا من أهل « الخبرة » فيكون المقصود من « الثقة » كل ما يتصل بالصالح العام ، ولا يقتصر الأمر فيه على الصلات الفردية .

٢٧ ـ بل إن الأمر يقتضى فوق ذلك وعلى مستوى القيادة فى مسئولية العملين السياسى والإدارى ، مزيدًا من العناية بتحديد مواصفات العمل القيادى فى مختلف مجالات الخدمة الوطنية ، فى القطاعين الحكومى والعام . ولابد لنا من وضع معايير المكافأة والاختيار والترقية فى الأعمال القيادية بحيث يكون من بينها «القدوة السلوكية » إلى جانب الخبرة والحنكة .

٢٨ ـ وكذلك فإننا نفتقر فى عملنا الوطنى المتصل بمختلف المهن إلى التواضع على «أنماط » للسلوك فى العمل . ولاشك أن التنظيم النقابى لكل مهنة من المهن الكبرى هو أقدر على صياغة « نمط » السلوك والعمل بالنسبة لأهل المهنة ، وأقدر كذلك على وضع « دستور الممارسة » ليستوى جميع أفراد المهنة فى تطبيق النمط ، وفقا لقواعد وضوابط تصطلح عليها المهنة ، على نحو يعالج كثيرًا من مظاهر الانضباط وعدم التسيّب ومراعاة حق الوطن على المواطن ، وحق المجتمع على الفرد ، وقواعد الثواب والعقاب وغير ذلك مما يشيع شعور التكافل بين المواطنين ، ويقطع السبيل على مشاعر التذمر وغيرها ، مما يفسد العمل الوطنى . ومن هذه المهن الطب والهندسةوالتعليم والتجارة والمعاملات وغيرها ، بل منها كذلك جماعات الحرفيين وجماعات « الموظفين » والعاملين فى الخدمات العامة .

٢٩ ـ وأخيرًا فهناك مسألة كثر الكلام فى أنها تؤثّر على جهودنا الوطنية فى البناء ، وتضعف من أثر العمل الوطنى للارتفاع بمستوى المعيشة وتحقيق الرخاء ، وتضعف بالتالى من ثقة المواطنين بقدرتهم على إعادة بناء الوطن بما يجارى التقدم العالمى ، تلك هى مشكلة تزايد السكان . ولاشك أن هذا التزايد السريع يزيد من صعوبات مواجهة احتياجات التقدم . ولكن من الخير أن نذكر أن الهبوط

بنسبة التزايد السكانى ليس بالأمر الهيّن ، وإنما هو محتاج إلى صبر وأناة ، ويحسن فيه شرح الأمر على حقيقته بدلاً من تشجيع الأمانى بأننا نستطيع أن نحد من التزايد بحلول سحرية. ومع ذلك فإن البشائر تدل على أننا بدأنا أول طريق الحل، فقد كانت نسبة التزايد السكانى ١٥ فى الألف قبيل العشرينيات من القرن، ثم ارتفعت النسبة حتى بلغت ٣٨ فى الألف خلال نصف قرن أو أقل ثم بدأت فى الهبوط منذ عام ١٩٦٥ حتى وصلت نحو ٢٢ فى الألف عام ١٩٧٢ ولكنها عادت للارتفاع قليلاً بعد تسريح أعداد كبيرة من أبنائنا بعد حرب ١٩٧٣ فبلغت نحو ٢٤ فى الألف ، وإن كان أهل العلم فى شئون السكان يرون أن هذه النسبة لابد أن تعود إلى الهبوط التدريجى لأسباب عديدة ، أهمها انتشار التعليم ، والوعى بقيمة الحياة والتزاماتها والتوسع فى الخدمات الصحية التى تُشيع بين الأمهات شعور الثقة والاطمئنان إلى رعاية الدولة لصحة الأطفال ، مما يقلل نسبة الوفيات ، ويشعر الأم التى ترغب فى عدد معين من البنين بأنها لا تحتاج إلى أن تنجب ضعف ذلك العدد لكى يعيش لها النصف . إلى غير ذلك من أسباب التعريف بدور تنظيم الأسرة وتيسير إجراءات ذلك ، عن طريق الهيئات المختصة بشئون السكان .

ولذلك كله فإننا لا نرى داعيًا للإفراط فى التشاؤم ، ولا لتخويف المواطنين أكثر من اللازم ، وإنما الطريق السليم لمواجهة الأمر هو أن نقوى عمل الدولة فى مجال التعليم والثقافة والإعلام والصحة وغير ذلك ، حتى تعود بالتدريج إلى نسبة ١٥ فى الألف من التزايد قبل العقد الأخير من هذا القرن أو عند بدايته ، ثم نمضى فى خططنا لتأمين الغذاء القومى ، وتأمين العمل للأجيال الصاعدة ، حتى تصبح قوة شباب مصر ورجالها ونسائها فى أواخر هذا القرن مصدرًا لطاقة الموارد البشرية التى لا تقل أهمية فى حساب التنميتين الاقتصادية والاجتماعية عن طاقة الموارد الطبيعية .

٣٠ ـ وبعد فإن الموضوع الذى تناوله هذا التقرير موضوع جد خطير ، وإن التوصيات التى تقدمنا بها قد تبدو بعيدة المدى ، وقد يبدو بعضها أكبر من أن تطيقه بعض

أجهزتنا القومية فى أوضاعها الحالية ، ومنهاجهازنا السياسى الوطنى . ولكن خطورة الأوضاع التى ترتبت عليها أحداث مطلع العام ووسطه ، تستأهل فى تصور الكثيرين من مفكرينا ، إجراءات جذرية الطابع ، وبعيدة المدى بالنسبة لمسارنا الوطنى ، تأمينا للمستقبل على الطريق . وظاهر أن الإجراءات المقترحة تتناول مؤسساتنا الوطنية والدستورية التى تضطلع بأمانة المستقبل ، وينبغى أن تكون الخطوات المقترحة على مستوى تلك الأمانة ، اتساعًا أفقيًا مع مجال العمل ، وامتدادًا طوليًا على الزمن تأمينًا للمستقبل . ومن هنا فإن الوقت قد حان فى نظرنا لأن نعيد النظر فى مهمة أجهزتنا السياسية وإمكاناتها وأدواتها وأسلوب عملها ، وتكامل الأجهزة الحكومية معها ، لاسيما الوزارات المسئولة عن العمل فى مجال التربية بعامة ، وتوعية الشباب بصفة خاصة ، وهى وزارات التعليم والثقافة والإعلام والشئون الاجتماعية والشباب والأزهر الشريف ، وكذلك أجهزة الثقافة والتوعية الحرة وغير الحكومية فى مجال الكتابة والنشر والصحافة والسينما وغيرها ، ثم أجهزة التنظيم الشعبى وغير الحكومى ، كالنقابات والجمعيات وغيرها . وكذلك إعادة النظر فى مهمة بعض المجالس العليا وذات الطابع التنسيقى أو المهنى ، كالمجلس الأعلى للصحافة ، والمجلس الأعلى للجامعات ، والمجلس الأعلى للشباب ، ومجمع البحوث الإسلامية ، والمجلس الأعلى للأزهر وغيرها . وذلك كله بغية أن نكون واضحى الرؤية بالنسبة للمضمون الحقيقى لدور تلك الهيئات جميعا حيال العمل الوطنى المشترك والمتكامل ، وبالنسبة لرسالتها ودورها ، لا فى بناء الدولة من الناحية السياسية فحسب ، وإنما كذلك ، وقبل ذلك ، فى بنائها من الناحيتين الفكرية والاجتماعية . وقد جاء حين من الدهر كانت أجهزة الدولة يعارض بعضها بعضا ، ويكاد العمل فى بعضها أن ينقض العمل فى بعضها الآخر ، فتدعو المدرسة مثلاً شبابها إلى السلوك الفاضل ، وتدعو بعض أجهزة الإعلام الحر (كالسينما مثلاً) إلى غير ذلك . وقد آن الأوان لإحداث التكامل فى العمل الوطنى بين أجهزتنا الوطنية والدستورية ، الحكومية وغير الحكومية ، على حد سواء . فالأمر بالنسبة للموضوع الكبير الذى نحن بصدده ليس أمر مؤسسة بعينها ، ولا جماعة من الأمة بذاتها ، وإنما هو أمر الأمة ،

٩

دور التعـــليم فـــى تنميـــة الفكـــر القـــومى فـــى مصـــر المستقبـــل

٩

دور التعليم فى تنمية الفكر القومى فى مصر المستقبل (*)

تثير قضية التعليم ودوره فى تنمية الفكر آراء واتجاهات مختلفة ، فقد يرى البعض أن للتعليم ـ كمؤسسة تنشئها الدولة للمحافظة على استقرارها ونموها ـ دورًا أساسيًا فى تنمية فكر معين بين أبناء المجتمع ، مثلما كان يسود الدول الاشتراكية ، حيث كانوا يخضعون جميع التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة لنظام فكرى معين ، من شأنه أن ينمى بينهم فلسفة دولهم السياسية والاقصادية .

غير أن المفكرين فى المجتمعات الديمقراطية يرون فرقا بين التربية ، وتلقين الفكر وتنميطه ـ فنحن نستطيع أن ننمى بين أبنائنا القدرة على التفكير ، لا أن نلقنهم فكرًا معينًا بذاته ، ونستطيع أن نهيىء لهم من الخدمات ما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة للحصول على المعلومات والبيانات ، لا أن نغلق عقولهم على معلومات معينة كما نستطيع تنمية قدرات أبنائنا على التفكير الحرّ غير المتحيز ، والتفكير العلمى بما يتميز به من موضوعية ، ودقة التفكير الابتكارى بما يتصف به من طلاقة ومرونة وأصالة ، لا أن نحصرهم فيما نلقنهم من معلومات ، بل نفتح لهم المجال ، يسيطرون على ما لدينا من معلومات ، ويزيدون عليها بما يستطيعون ، معتمدين على أنفسهم .

وهكذا نريد أن نعلم أبناءنا أساليب التفكير لا أن نلقنهم فكرًا معينًا ، ولكل مواطن أن يصل إلى ما يشاء من أفكار ، احتراما لإنسانيته ، وثقة فى قدرته كإنسان .

(*) هذا تقرير أعد وعرض للمناقشة فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته العشرين (١٩٩٢/١٩٩٣) .

وهكذا تصبح القضية المطروقة هى فى حقيقتها ، دور التعليم فى إعداد الإنسان الحر الواعى المدقق المفكر المبتكر ، الذى يلتزم بإطار قيمى معين ، يختاره هو بما يتفق مع المجتمع الذى يعيش فيه . وهذا هو إعداد الإنسان المؤمن بالله ، الذى يراعيه ويتقيه فى علاقاته بنفسه وبالآخرين .

وهكذا نتحدث عن التربية بوصفها حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان ، أو بصورة أدق : كحاجة إنسانية إن لم يشبعها الفرد لا تكتمل إنسانيته ، والإنسان له أبعاد حين نتحدث عن التربية ، كعملية نمو شاملة متكاملة : نمو جسمانى وروحى وعقلى وجدانى واجتماعى ، كل ذلك فى صورة متكاملة تتفق مع المجتمع ، بما يكفل استقراره واستمراره وتطوره إلى الأفضل .

وفى محاولتنا لتهيئة التعليم بحيث يكون قادرًا ومساهمًا بفعالية فى تنمية فكر مواطنينا ، لا نبدأ من فراغ ، فلنا تاريخ وماض وتراث حضارى يستهديه العالم كله . ولعل إحساسنا بهذا التاريخ الحافل ، وهذه المكانة الحضارية العظيمة فى القرون الخالية ، وإسهاماتنا فى الثقافة العالمية التاريخية والمعاصرة تجعلنا نثق فى أنفسنا ، وفى قدرتنا على تخطى الصعاب والعقبات والتحديات المعاصرة ، ويقوى إيماننا ، ويثبت لنا استمرار وجودنا منذ آلاف السنين ، بفضل ما عرف عن أجدادنا من سماحة أبعدتهم عن التعصب والتطرف ، حتى فى أحلك العصور التى مرت بهم . فقد كانت مصر دائمًا بوتقة تتفاعل فيها مختلف الأفكار ، ويتلاقى فيها القديم والجديد ، وكان المجتمع المصرى ـ الذى أصبح بالتدريج متنوع الثقافة ـ فى حاجة إلى أن نهيىء له بالتعليم عنصرًا ثقافيًا مشتركًا بين أفراد المجتمع . ومن شأن استيعاب التاريخ ، والبحث فى الجذور الأولى لتاريخنا ، أن يهيىء لنا هذا العنصر المشترك .

ولهذا وقبل أن نمضى فى البحث عما يساعد على أن يؤدى التعليم دوره فى بناء الفكر المصرى الجديد ، الذى يبنى مستقبلنا القومى ، يمكن أن نشير إلى ضرورة إعادة النظر فى مناهج دراسة التاريخ القومى فى مختلف مراحل التعليم بمدارسنا ومعاهدنا ، بحيث يكون من أهداف هذه الدراسة ، تقوية الشعور بالانتماء للوطن ، عن طريق تطوير الكتب المقررة فى مادة التاريخ القومى والإنسانى ، بحيث تشمل : النواحى الاجتماعية

والاقتصادية والجوانب الحضارية والثقافية ، ثم الاهتمام بإعداد مدرس التاريخ وتنشيط اهتمامنا بالمناطق الأثرية والمتاحف ، والاهتمام بتاريخ العلوم والفنون فى العالم .

على أن ذلك لا يعنى الاستغراق فى النظر للماضى ، بحيث يشغلنا عن حاضرنا والتفكير فى مستقبلنا . إن نظرتنا إلى التاريخ الحافل لبلادنا لا تعنى أن نستغرق فى شعارات نرفعها وأغان وأناشيد نرددها ، فهذا كله ليس هو المطلوب ، ولا يمكن أن يغطى على ضرورة التبصر والتدبر فى حاضرنا ومستقبلنا .

وقد قام المجلس القومى للتعليم فى مستهل دورته الرابعة « فى عام ١٩٧٩ » بدراسة موضوع قريب من موضوعنا وهو « التربية السياسية وتنمية الشعور الوطنى بالانتماء والمسئولية » (*)، وهو وإن كان يمثل جانبًا واحدًا أساسيًا من جوانب تنمية الفكر الوطنى فى المستقبل ، إلا أنه يستحق أن نشير إليه فى عبارات موجزة : فالتربية السياسية فى أية أمة من الأمم ، هى محصلة النظام التربوى فى اتصاله بتنمية الشعور بالانتماء إلى الوطن وترابه ، و « بالمسئولية الوطنية والقومية » حيال الواجب المقدس فى مجال العمل والاعتزاز بالشخصية الوطنية والقومية ، للفرد أو الجماعة على السواء . وتنعكس آية ذلك كله فى حب الوطن والانتماء إليه من جهة ، والعمل فى خدمته والتضحية فى سبيل بناء مستقبله من جهة أخرى . وقد كان هذا التزاوج فى التربية السياسية بين « شعور الانتماء » و«مسئولية الواجب الوطنى والقومى » ، مهمة كل حركة تبعث الحياة وتنضج الروح فى مسيرة التاريخ الوطنى ، على أننا مررنا بسنوات صعبة ، عرقلت مسيرتنا وبرواسب التخلف والتحرك الاجتماعى البطىء خلال بضعة أجيال متعاقبة ، وقد كنا ولا نزال نمثل شعبًا تتعايش فيه أجيال الفكر ويعاصر بعضها بعضا . وقد زاد من ذلك أننا حين أقمنا نظامنا التعليمى فى العهد الجديد ، سلكنا فيه مشربين : أحدهما تقليدى أزهرى ، والآخر غربى حديث ، ثم أضفنا إلى ذلك ـ ولو لفترة فى ستينيات هذا القرن ـ لونا آخر من فكر أوربا الشرقية ، وذلك فى مجال النظر السياسى والاقتصادى والاجتماعى ، وبذلك دخل تعقيد جديد بالنسبة لجيل من أجيال شبابنا ، حيث تنازعته اتجاهات متباينة من الفكر والمنحى السياسى ، فى وقت لم تكن قد اتضحت لنا

(*) انظر الفصل الثامن من هذا الكتاب .

فيه نظرية سياسية وطنية وقومية ، تلتقى عندها أجيال الفكر السياسى المعاصرة. ولهذا تعقدت الصعوبات التى تواجهها القيادة الفكرية ، عندما أرادت أن تعالج مجموعة من التيارات المتضاربة بين شباب الأمة والفئات العمرية التى تتصل بالشباب فى صباه من جهة ، وفى أعقاب رشده واكتمال تكوينه من جهة أخرى ، وذلك موقف يستحق النظر من الوجهة السياسية للشعب عامة ، ولفئات الشباب منه بصفة خاصة . والواقع أن التربية السياسية للشباب ، أصبحت فى عصرنا أمرًا بالغ الأهمية لمسار أمة ناهضة تسعى إلى التقدم ، ذلك أن الشباب يشعر أن سرعة التلاحق فى الأحداث الجارية لابد أن تصاحبها مشاركة فعلية فى تشكيل المستقبل ، بل توجيه مسار الأحداث التى لن تلبث أن تؤثر فى حياته ، وفى مستقبلنا القريب ، تأثيرًا ظاهرًا ، وإن كانت طبيعة الشباب ذاته تربط تفكيره واهتمامه بالمستقبل القريب والمرتقب ، قبل النظر إلى المستقبل البعيد .

ومع ذلك ، فإن اهتمام الشباب بالأحداث السياسية الجارية فى حياتنا الوطنية الداخلية واتصالاتنا العالمية الخارجية ، لا يجوز أن نرده فقط إلى طبيعة الشباب وحماسه، وإنما أيضا ، إلى طبيعة العصر الذى عاشته مصر وسائر بلدان العالم فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين ، فهذا هو عصر السرعة فى التغيير ، يتعرض فيه المجتمع لعديد من المؤثرات والمتغيرات ، التى كان البعض منها عالميًا ، والبعض منها داخليا . والبعض يتحدث عن انفجار معرفى وتطور تكنولوجى ، وتغير فى أوضاع الأيديولوجيات فى هذا العالم، وغير ذلك من المتغيرات. ولاشك أن ما حدث من انفجار معرفى أوجب علينا أن نغير النظر فيما نقدمه من خدمات تعليمية لأبنائنا فى مناهجنا بوصفها مجموع الخدمات التربوية التى تقدم إلى التلميذ أو الطالب ، لتحقيق أهداف معينة ، ونحن نحتاج إلى بنيان جديد لمناهجنا وإلى أهداف جديدة لها ، متسقة مع ما حدث من تغيرات معرفية ، وتتناسب مع ما حدث من انفجار معرفى وتطوير تكنولوجى . ثم إننا نحتاج إلى تصورات جديدة لشكل المنهج وبنيانه بما يتفق وأهدافنا الجديدة ، وما يتفق والمتغيرات المستحدثة . ولقد تغيرت حياة الإنسان واهتزت بمظاهرها المادية ، وما كان مستحيلا فيما مضى أصبح الآن ممكنا ، وما كان خياليا أصبح واقعيًا ، واهتز الفكر الإنسانى كما اهتزت القيم والمعايير . وبدأ الإنسان يعيد

النظر فيما وصل إليه من أفكار وفلسفات وأيديولوجيات ، وبدأت تختفى بعض النظريات التى سيطرت على بعض المجتمعات لسنوات كثيرة ، وانعكس ما يحدث خارج الإنسان من تغير على داخل الإنسان ، إذ تغيرت القيم ، والعلاقات الاجتماعية وأساليب المعاملات بين الناس ،وأصبح كل شىء قابلا للتغيير ، وأصبحت المرحلية أو الوقتية العابرة هى ما يلزم سلوك الإنسان . ويتحدث المتخصصون الآن عن حالة القلق وعدم الاستقرار ، والفراغ الوجودى الذى يعيشه الإنسان فى هذا العالم ، ولم نكن نحن المصريين بمنأى عن هذه المتغيرات وآثارها ، فما وصل إليه الإنسان من علم وتكنولوجيا فى مجال المواصلات والاتصالات ، جعل من العالم كما يقولون « قرية » واحدة كبيرة ، ولم نعد الآن نعيش فى جزر منعزلة .

وفى السنوات الأربعين السابقة ، تعرضت مصر لمتغيرات سريعة وحادة ، شملت الكثير من جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، ولم ندرك أن أبناءنا فى حاجة إلى أن نساعدهم على تلقى مثل هذه المتغيرات فى يسر ، وتفهمها وتمثلها ومواجهتها . وكلما اهتزت جوانب الإنسان ، اهتز الإنسان من داخله ، واهتزت القيم وانتشرت السلوكيات الغريبة عن ثقافتنا ، وأخذنا نبحث عن هويتنا ، ونخشى من أن تنصهر فى ثقافة غريبة عنا . وهكذا أخذ الناس يتحدثون عن التطرف الفكرى الذى ينطوى على جمود وتعصب ، وانحياز غير سليم فى إصدار الآراء والأحكام . وإذا كان الاختلاف فى وجهات النظر وتقدير الأمور والحكم عليها أمرًا طبيعيًا ، إلا أن التعصب والجمود أمر غير عادى ، سواء أكان التطرف الفكرى فى مجال الدين ، أو فى مجال السياسة أو الاقتصاد ، أو أى مجال آخر .

ونحن مسئولون عن ذلك ، إذا لم ننهض بدورنا فى تربية الناشئة والشباب ، ولم ندربهم على الاختيار والتمييز ، وعلى تقدير وجهات النظر فى إطار من التسامح ، ولم ندرب أبناءنا على التمسك « بآداب الاختلاف » وعلى أصول تنمية الفكر الناقد والالتزام بالموضوعية قدر الإمكان ، فى إبداء الآراء وإصدار الأحكام .

ونحن نعيش فى مجتمع يعطى للعلم والتعليم قيمة كبرى ، ويحمل ثقافة ترسبت فى عقولنا ووجداننا ، بحيث تطبع سلوكنا بطابع خاص ومتميز بالعمق والهدوء . ونحن

مجتمع « متدين » عاش الأديان الثلاثة ، فعرف اليهودية ، وتبنى المسيحية ، ثم شرف بالإسلام ونشر نوره فى العالم .

نحن نعيش فى مجتمع حافظ على ثقافته وهويته ، وقاوم الكثير من التداخلات الثقافية والفكرية على مر العصور ، وتعرض للعديد من المحاولات لتغيير هويته ولكن هذه المحاولات لم تبلغ غايتها ، واستمرت مصر بشموخها وعزتها رغم كل المشكلات التى عانتها « أمّ التدين » ، فالتدين هو المفهوم الأساسى لثقافة مصر بتقاليدها وقيمها ومعاييرها ، وهو الذى حفظها وحفظ عليها ثقافتها . وهكذا كانت ثقافة مصر ، « أصيلة » ، « عريقة » ، « رائدة » ، « متدينة » ، « عالمة » ، « متعالية » تعطى للعلم والتعليم قيمة كبيرة .

وقد تغير العالم وتبدل نظامه ، وكان ينقسم شرقا وغربًا فأصبح ينقسم شمالاً وجنوبًا ، ومع ذلك احتفظت مصر بموقعها الذى يربط بين الجميع .

وجدير بالذكر أننا مجتمع قديم ولنا ثقافة أصيلة ، ونحن مجتمع متدين ونحرص على الدين حرصنا على الحياة ، ولا نود أن نفقد مقومات ثقافتنا ، فقد كانت درعا واقيًا لنا فى وجه الكثير من الغزوات والتيارات الفكرية ، ونحاول أن نحافظ على أنفسنا وكياننا وهيبتنا . هذا هو حق مصر التى عاشت آلاف السنين محتفظة بهويتها ، وليس من حق أى جيل أن يقصر فى هذا الشأن ، أو هذه الحقيقة التاريخية الراسخة .

فهل يمكن أن نعتبر المحافظة على موقعنا وصورتنا هدفا من أهم أهدافنا فى سياسات تطوير التعليم واستراتيجياته ؟ .

وفيما يبدو يتجه العالم الجديد إلى : تأصيل المسار الديمقراطى فى معظم دول العالم واحترام حقوق الإنسان . وإعطاء مزيد من الحرية لآليات السوق ، لكى تأخذ مسارها الطبيعى دون معوقات ، وهكذا تتكون مسارات العالم الجديد فى كل المجالات .

ونحن من جانبنا نسعى إلى تحقيق مزيد من الديمقراطية فى حياتنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ونتحدث عن حقوق الإنسان ونؤكد مدى تقديرنا واهتمامنا ورعايتنا لهذه الحقوق . وبدأنا نتبنى سياسة إعطاء آليات السوق حريتها فى الحركة وفقًا للقوانين التى تنسق هذه الحركة ، دون فرض قيود أو وضع عوائق تعوق قوانينها عن

العمل فى مسارها الطبيعى . وهذه جميعها تتواكب مع طبيعة المجتمعات الديمقراطية التى تحتاج إلى إعداد أبنائها إعدادًا خاصًا يتفق مع الحياة الحرة الديمقراطية ، بحيث يزودون بما يلزمهم من قيم وأساليب سلوكية تتفق مع هذه الحياة ، لإعداد الإنسان الحر الواعى المدقق المفكر المبتكر الملتزم بإطار قيمى معين ، يختاره هو بما يتفق مع قيمه وفلسفته . وفوق هذا جميعا ، تحتاج مصر إلى أن ننشىء أبناءنا بحيث ينمو كل واحد منهم مؤمنا بالله ، متقيا له فى علاقته بنفسه وبالآخرين ، وهكذا ينبغى أن تحتل التربية الدينية موقع الصدارة بين مناهجنا . . وأن يكون الفكر الدينى من المرونة بحيث يتصالح مع الروافد المعرفية الحادثة ، ويدفعها ويندفع بها فى اتجاه التوازن النفسى الفردى والاجتماعى على سواء .

ولنعد الآن إلى العملية التعليمية ذاتها ، وهى بالطبع أوسع كثيرًا عن التربية الدينية أو العناية بالتدين . ونحن نشكو كثيرًا من اقتصار التعليم على تحفيظ الطلاب كمًا من المعلومات ، ثم امتحانهم فيما يستظهرونه ، ونتحدث عن أهمية العناية بنمو الجوانب العقلية الأخرى عند الفرد ، فلا نقلل من أهمية الذاكرة والتذكر ، ولكننا لا يمكن أن نقتصر عليهما فى عملنا التربوى .

إننا نحتاج إلى أجيال تتقن استخدام واستثمار ما أوتيت من إمكانات عقلية ونحتاج إلى أصحاب المستويات العليا من القدرات العقلية ، وخاصة الابتكارية منها فقد نستطيع أن نساير ونلحق بركب العصر ، أو نقلل من الفجوة الحضارية الهائلة التى تفصل بيننا وبين العالم المتقدم .

إننا نحتاج إلى أجيال حرة تدرك معنى الحرية وتقدرها وتحرص عليها ، فالحرية صفة مميزة للإنسان وهى حق طبيعى له . والفكر أو العلم لا ينمو إلا فى المجتمع الحر والتجديد والتطوير لا يحدثان إلا فى المجتمعات الآمنة الحرة المستقرة . وعلينا فى الوقت نفسه أن نزيد وعى أبنائنا بظروف الوطن ، فلا نسرف فى تغذية التطلعات المادية والمعيشية التى لا نقوى على تحقيقها ، ولا نسرف فى إطلاق الشعارات التى لا تندرج فى نطاق قدرتنا ، وبخاصة فى فترات الأزمات التى ينبغى أن يشعر فيها المواطن بواجبات التضحية شعورًا لا يقل عن شعوره بالحقوق الأساسية التى يكفلها الدستور .

إننـا أسرفنا فى الحديث عن الحقـوق ، ولم نبـذل القـدر الكافى من الجـهد للتوعيـة بالواجبات .

إننا فى فترة الانتقال التى نمر بها الآن ، ومحاولتنا اللحاق بالعالم المتقدم ، وسد الفجوات فى طريق نضالنا من أجل مجتمع متقدم ناهض ، يجب علينا أن نحدد على وجه الدقة ، ماذا نريد من الأجيال الجديدة ، وما نريده أولا من أنفسنا لنقدمه إلى هذه الأجيال . إننا بحاجة إلى معرفة الهدف الذى نسير نحوه . وما لم نعرف وجهتنا فسوف نضل ، ولن تنفع البوصلة فى يد من لا يعرف وجهته ، والطريق الذى يريد السير فيه . إن هذه الفترة التى نمر بها ، هى فى الحقيقة مرحلة عصيبة ، فيها الكثير من مظاهر الاضطراب ، ولكننا بالعزم والنظر البعيد ، والتخطيط السليم ؛ يمكن أن نصل إلى الهدف المنشود ، رغم المشكلات التى تواجهنا والعقبات التى تعترض الطريق ، ومن هذه العقبات ، تلك الزيادة السكانية المستمرة بمعدلات كبيرة ، رغم كل الجهود المبذولة فى سبيل التوعية بأهمية تنظيم الأسرة . فالمشكلة تزداد تعقيدًا بعد أن زادت متوسطات الأعمار ، وانخفضت نسبة الوفيات ـ فى الوقت الذى تكاد فيه نسبة المواليد تظل كما هى دون نقصان كثير .

ثم إننا نمر فى الوقت نفسه بظروف اقتصادية صعبة ، زادت فيها تكاليف التنمية وتكاليف الوفاء باحتياجات المعيشة ، ونتيجة لهذه الظروف ، كثر الحديث فى السنوات القليلة الأخيرة حول موضوع نخشى أن يظل يشغلنا عن التفكير فى تطوير الخدمة التعليمية وتمكنها من القيام بواجبها المرجو ، ومن بينه تنمية الفكر القومى فى المستقبل . هذا الشاغل الجديد هو موضوع مجانية التعليم فى جميع مراحله ، وكيفية تمكين الدولة من سد نفقات هذا التعليم إذا كان الواجب ـ كما يرى البعض ـ تمكين كل من شاء أن يتعلم من أن يجد له مكانا فى المدرسة أو المعهد أو الجامعة .

وفى هذا المقام تطرح قضية التعليم أمورًا بالغة الأهمية ، تتجاوز مسائل التمويل لتتصل بحقوق المواطن والفرد ومسئولية الدولة ، ومستقبل المجتمع ونظرته لعناصر التطور والتقدم . وهى أمور تتصل بالفلسفة والسياسة والاقتصاد ، وسوف يكون من العبث مناقشة مجانية التعليم بعيدًا عن هذه الأمور . ولعل نقطة البداية هى التأكيد على

أهمية المعرفة ، ومن ثم التعليم ، باعتبارهما من أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات : المعرفة بالبيئة المحيطة ، المعرفة بالنفس والعلاقات مع الغير ، المعرفة بالكون وظاهراته . ولا تقتصر المعرفة على العلوم ، وإنما تمتد إلى القيم والفنون ، من أخلاق وديانات وآداب وغيرها ، والمعرفة بطبيعتها تراكمية ، تضيف إلى التراث القائم . ومن ثم فإن أوضح طريق إلى المعرفة هو التعليم ، وإعداد الأفراد لممارسة التعليم وبالتعليم والمعرفة تزداد إنسانية الإنسان .

ويتراوح دور التعليم بين الرغبة فى إعداد الإنسان النافع ، المواطن الصالح . لأن التعليم حق للفرد وحق للدولة ، وبه تنمو قدرات الفرد ، كما يرتقى المجتمع ، وتزداد قوته . ولهذا يمكن استخدام لغة الاقتصاديين فنقول : إن التعليم سلعة استهلاكية واستثمارية فى آن واحد ، فهو خدمة تتم باستخدام موارد بشرية ، وموارد مادية والمجتمع لابد أن يتحمل تكاليف هذه الخدمة . والقول بأن التعليم سلعة ، يعنى أنها خدمة تقدم منافع ، تتركز فى إشباع حاجة أصيلة لدى الإنسان فى المعرفة ، وبه تزداد إنسانيته وتزدهر ، ومن ثم كان التعليم سلعة استهلاكية تحقق منافع مباشرة للمستفيد بها . وفى الوقت نفسه ، يكون التعليم أداة لتطوير قدرات الفرد وإمكاناته الإنتاجية ومن ثم تزيد من إمكاناته فى الكسب فى المستقبل . ومن هذه الزاوية يكون التعليم نوعا من الاستثمار ، بل إنه أرقى أشكال الاستثمار لأنه يتعلق بتكوين رأس المال البشرى وهو الأساس فى كل تقدم . وهكذا فإن أحد جوانب قضية التعليم ، هو : أنه سلعة لا تتم بدون ثمن أو تكلفة ، وأن العائد منها يشبع حاجات مباشرة للمستفيد ، وهذا هو جانب الاستهلاك ، فضلا عن زيادة القدرة الإنتاجية فى المستقبل ، وهذا هو جانب الاستثمار .

والتفرقة بين جانبى الاستهلاك والاستثمار فى التعليم ، أحد الأسس التى يقوم عليها التمييز بين التعليم العام من ناحية ، والتعليم الفنى أو المهنى من ناحية أخرى .

وهكذا يكون التعليم أيضًا سلعة أو خدمة خاصة بالنسبة للمستفيد المباشر ، وهو طالب العلم ، ولكنها فى الوقت نفسه خدمة أو سلعة عامة ، لأن منافعها لا تقتصر على شخص المستفيد المباشر منها ، بل تتجاوز ذلك إلى التأثير فى المجتمع المحيط به

لأن انتشار أو انحسار التعليم لا يقتصر أثره على المتعلمين أنفسهم ، وإنما يؤثر بشكل حاسم فى نوع ومستوى الحياة العامة ، كما يؤثر على قدرات المجتمع الإنتاجية ، ومن ثم لا يترك أداء هذه الخدمة العامة لمجرد رغبات الأفراد فحسب .

ومقتضى ذلك أن يعتبر التعليم حقًا للأفراد ، وحقًا للدولة فى الوقت نفسه وبطبيعة الأحوال فإن الحدود الفاصلة بين حق الفرد فى التعليم وحق الدولة فيه ليست حدودًا ثابتة حاسمة ، ولكنها تتغير باختلاف الظروف . وبشكل عام ، يمكن القول بأن مسئولية الدولة ترتبط بضرورة توفير حد أدنى من المستوى العام من التعليم بمختلف أنواعه ودرجاته ، وبدون هذا المستوى يكون المجتمع مقصرًا فى حق نفسه وليس للدولة ـ بعد توفير الحد الأدنى ـ أن تمنع أو تحول دون استزادة الفرد من التعليم متجاوزًا هذا الحد الأدنى ، بل إن وضع العقبات فى هذا الطريق يعتبر إساءة إلى حقوق الأفراد والمجتمع . ويقتضى الاعتراف بمسئولية الدولة عن تحديد مستوى معين من التعليم : أن يكون لها الحق فى التأكد من توفر المقومات الأساسية فى برامج التعليم العام .

ولن ننسى النظرة الإنسانية للتعليم باعتباره من أهم حقوق الإنسان ، فحق التعليم كحق الحياة والحرية والعيش الكريم . وبدون علم وتعلم تفقد الحياة روعتها وتضعف القدرة على مقاومة القهر والاستبداد ، ولا يمكن أن يجتمع الجهل والعيش الكريم .

وإذا كان من واجب الدولة أن توفر للمواطن مستوى معينا من التعليم ، فإنها لا تستطيع أن تمنع فردًا من أن ينشد فكرًا أو معرفة .

ومن حق الفرد نشر المعرفة المنظمة ، ولا ينبغى أن يرد على هذا الحق أى حظر ، وإن كان ضروريًا أن يخضع للتنظيم ، وكذلك إذا كان من حق الفرد أن يتصرف فى أمواله وموارده على النحو الذى يحب . وبما لا يتعارض مع مصلحة المجتمع ، فإنه من غير المقبول حرمانه من استخدام جزء من موارده وأمواله للحصول على واحدة من أرقى وأنبل السلع ، وهى المعرفة . وبذلك فإنه لا يجوز أن نخضع التعليم للموانع ، إلا بالقدر الذى يتعارض مع النظام العام والآداب .

وإذا كان من حق الدولة أن تضمن برامج التعليم فى مراحل التعليم الابتدائية والإعدادية بعض المواد ؛ دعما للانتماء القومى وحماية للقيم الأساسية للمجتمع ، فإنها على العكس لاينبغى أن تحرم الأفراد من حق اختيار نوع التعليم الذى يعطى لأولادهم أو القيم التى يرغبون فى تأكيدها لهم .

على أن ضرورة إتاحة التعليم خارج أجهزة الدولة ، ليس أمرًا مطلوبًا فقط لضمان حقوق الأفراد فى التعليم والمعرفة ، وحريتهم فى استخدام مواردهم للحصول على التعليم والمعرفة ، بل إنه المطلوب أيضًا كحماية من مخاطر سطوة الدولة على الحريات وتهديدها لها . فالتعليم كما يكون ـ وكما ينبغى أن يكون ـ وسيلة للتحرير ، يمكن فى ظل ظروف خاطئة أن يستخدم كأداة للقهر ووأد ملكات النقد والتفكير الحر . وهكذا يكون إيجاد مراكز مستقلة للتعليم ضمانًا للحريات ، وارتباط التعليم بالديموقراطية أمر لا جدال فيه .

وقد أصبح من الضرورى وضع معايير ظاهرة للتقويم العملى فى شكل شهادات معترف بها ، غير أنه يجب الاعتراف بأننا انسقنا فى هذا الطريق بعيدًا ـ حتى كاد التعليم نفسه يفقد معناه ومحتواه ، فى سبيل الحصول على الشهادات وتسعيرها ، وإذا كان من الضرورى أن يعود التوازن من جديد بين المضمون والشكل ، وأن يقل تقدير الشهادات، وتزداد أهمية المعارف الحقيقية ، فإنه لاشك فى ضرورة الاستمرار فى الاعتماد على أسس واضحة فى تقويم المستويات المختلفة لأنواع التعليم . وإذا كان من حق الفرد أن يحصل على ما يشاء من المعارف ، فإن من حق الدولة أن تضع المعايير والمستويات اللازمة للاعتراف بأية شهادة أو درجة علمية . كما أن لها أن تضع المواصفات اللازمة لمن يقوم بالتدريس والتعليم فى مؤسسات تمنح مثل هذه الشهادات والدرجات العلمية ، وأن تراقب مناهجها وتتأكد من جدية مستواها .

ثم إن ممارسة بعض المهن ، تتطلب درجة معينة من المهارة المهنية والفنية والعلمية وتتوقف عليها حقوق الآخرين ومصالحهم . وهكذا يصبح من الضرورى إخضاع التعليم فيها إلى تنظيم واضح ومحدد ، بحيث لا يمارس أحد مهنة معينة إلا إذا توفرت فيه شروط محددة من درجات تعليمية ، أو بعد اجتياز اختبارات خاصة . على أنه ينبغى

الالتفات إلى أن معظم التقدم العلمى أصبح يتم الآن فى مراكز البحوث والتدريب ، فى المصانع والشركات ، بعيدًا عن الأجهزة التعليمية التقليدية . ولهذا فإن قضية التعليم أصبحت أوسع وأرحب من قضية الشهادات ، والدرجات والحصول عليها .

وفى ضوء ما سبق ، نتعرض لمجانية التعليم ، وبخاصة بعد أن أصبحت من أخطر مسئوليات الدولة وأكثر أعبائها ثقلاً ، صحيح أن التعليم ذاته من أهم حقوق الأفراد . ولكن مجانية التعليم ليست سوى وسيلة لتحقيق الهدف منها وهو التعليم ذاته فمقياس نجاح الدول هو بمستوى التعليم فيها ، ودرجته وعدالة توزيعه ، والمجانية مجرد وسيلة لضمان انتشار التعليم ، وعدم التمييز فيه بسبب القدرة المالية . ولكن ينبغى ألا نخلط بحال من الأحوال بين الوسائل والأهداف. فالتعليم هو الهدف والمجانية وسيلة وليست الوسيلة الوحيدة أو الأكثر كفاءة فى كل الأحوال .

فمما لا يتعارض مع حقوق الأفراد ومسئولية الدولة ، أن يلزم القادرون بتحمل تكاليف تعليمهم أو بعضها ، بل المساهمة فى تعليم غيرهم أيضًا . فالمحظور هو أن يكون عدم القدرة المالية (أى العجز المالى) عائقًا أمام انتشار التعليم . وقيام القادرين بتحمل أعباء تعليمهم يستند إلى ما يحققه التعليم من نفع مباشر لمن يحصل عليه وبعض الدول تقدم قروضًا للطلبة فى التعليم الجامعى ، يسددونها بعد تخرجهم ، ومما يتنافى مع حقوق الأفراد ومصلحة المجتمع ، أن تمنع الدولة أحدًا من مواصلة تعليمه طالما أن ذلك لا يمثل عبئًا إضافيا باهظا على الاقتصاد القومى . وليس للدولة بالضرورة أن تعارض ما يرتضيه بعض الأفراد من الإنفاق طواعية من مواردهم الخاصة للحصول على مزيد من التعليم ، ففى هذا إضافة إلى قوة الاقتصاد ورفاهية المجتمع .

وأخيرًا ، فإذا كانت مسئولية الدولة مقصورة على توفير التعليم الإلزامى للجميع فى مرحلتى التعليم الابتدائى والإعدادى ، أى فى التعليم الأساسى ، وتوفير إمكانات معقولة فى التعليم الفنى والعالى ، دون أن يكون لها أن تمنع مزيدًا من التعليم الخاص ـ فإن من واجبها أن تضع الشروط والمواصفات اللازمة لضمان مستوى التعليم وتقويم الدرجات، ووضع الضوابط والقواعد الضرورية لممارسة المهن والوظائف التى تحتاج إلى درجات معينة من التأهيل العلمى والفنى والمهنى .

كذلك فإن المعلم وكليات المعلمين ومعاهد إعدادهم وتدريبهم ، هى مفتاح كل تطوير جذرى فى العملية التعليمية كلها . وقد بدأ تكوين المعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية منذ أوائل هذا القرن ، فيما كنا نسميه بمدارس المعلمين الأولية ، ثم معاهد المعلمين (المتوسطة) ، إلى مدرسة المعلمين العليا التى حلت محلها كليتا الآداب والعلوم فى الجامعة المصرية عام ١٩٢٥ ، كما كان بعض المعلمين يجدون سبيلهم للعمل فى هذه المهنة ، حتى ولو لم تكن لديهم مؤهلات خاصة ، فكان تعيينهم يستند إلى مجرد الخبرة . وفى الوقت ذاته ، كان معلمو الكتاتيب يختارون من حفظة القرآن الكريم ومن الملمين بالقراءة والكتابة ، ومن ثم كان من بين معلمى المرحلة الابتدائية من كانوا يسمون بمعلمى الضرورة . وهكذا نشأت مهنة التعليم فى عهدها الأول ، وبقيت حتى أيامنا هذه مهنة من الدرجة الثانية ، بعد المهن الأخرى كالطب والهندسة والزراعة والتجارة وغيرها ، وهى التى كانت تستند إلى درجات جامعية متخصصة .

بل هكذا بقيت مهنة التعليم تحكمها قواعد التوظيف والدرجات المالية للكادر العام، دون أن تكون لها امتيازات خاصة من حيث طبيعة العمل ، حتى تخلف المعلمون عن غيرهم من أصحاب الوظائف العامة ، وكذلك زادت حالات الرسوب الوظيفى بينهم نظرًا لضخامة عددهم ، وأدى الانحدار المادى فى مستوى وظيفة التدريس إلى نتائج غير حميدة بين المدرسين ، كما أدى إلى لجوء بعضهم إلى التعويض عن ذلك بوسائل لا تتفق والتزامات الوظيفة المقررة ، والبحث بكل الوسائل عن أعمال إضافية ، ودروس خصوصية ، وإعارات إلى الخارج ، وغير ذلك ـ اضطرارًا إلى السعى وراء الرزق ، لاسيما أن غالبية المدرسين هم من ذوى الأسر الكبيرة العدد نسبيًا ، مما يضاعف من تكاليف الحياة وأعبائها .

وقد يقال إن ظروف البلاد وأحوالها الاقتصادية ؛ لا تسمح لموازنتها بأن تواجه ما ينبغى من إنصاف طائفة المعلمين ، ولكننا نذكر أن أى تقتير فى هذه الناحية هو من قبيل الاقتصاد الخادع ، ولابد من إعادة النظر جديا فى معاملة معلمى أبنائنا بالمقارنة بالمهن الأخرى ، ولابد فى الوقت نفسه من إعادة النظر فى تكوين المعلم علميا ومهنيًا ومن المفيد أن يكون المدرس الذى يحمل أمانة التعليم بالمراحل العامة مؤهلا تأهيلا

جامعيًا ، وأن يوضع نظام لاستكمال تأهيل من يعمل منهم فى مجال التربية والتعليم دون أن يكون قد مر بالجامعة ، وأن يتم استكمال التأهيل بالتعاون مع الجامعات ، أو بعبارة أخرى ، فإن كل معلم ينبغى أن يكون هو نفسه قد مر أثناء دراسته بمرحلة التعليم العام كاملة ، ثم اندرج فى التعليم الجامعى أو العالى الموازى له .

والنظام التعليمى كله فى حاجة إلى مراجعة . ولابد من أن يشمل البحث فى ذلك : إعداد الطلاب ومستواهم ، وظاهرة تعاظم نسبة الأمية ، والتسرب من التعليم الأساسى ، وفشل الطلاب فى دراستهم ، ونسب الرسوب فى الثانوية العامة على وجه الخصوص ، وطول المدة التى يقضيها الطالب المتخلف منسوبًا إلى المؤسسة التعليمية . كما ينبغى النظر إلى : تدهور المدرسة إداريا وتربويا وسلوكيا ، وضعف البنية الأساسية ، وتهالك منشآتها . ثم ننظر بعد ذلك فى الاستراتيجية التعليمية المتكاملة على أن يؤخذ فى الاعتبار : الوضع السكانى واتجاهات تطوره ، وتصنيف الطلاب حسب الأعمار ، وتعديل البرامج حتى تتوافق مع متغيرات الحياة ومتطلبات العصر وربط سياسة التعليم بسياسة البحث العلمى ، مع تحديد أهدافها لخدمة التنمية والتأكيد على أن يكون التعليم وحدة متكاملة بمفهوم شامل من أول مرحلة إلى آخر المسار . . فمشاكله واحدة وحلولها موحدة . وأى فشل فى إحدى مراحله ينعكس على باقى المراحل ، وأى حل عارض قد لا يصلح للآخر .

ولابد من وضع إجراءات تنفيذية لأهداف التعليم ، تؤدى إلى الوصول إلى الغاية منه . ومن ذلك : إضفاء طابع الديمقراطية السليمة ، وضمان مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم ، وإعداد الطالب لدخول ميدان الحياة العامة وممارسة التعليم المستمر والتعليم من أجل الحرية المقدرة للمسئولية القومية ، وحسن التعايش والمواطنة السليمة ، والتعريف الكافى بالثقافة الوطنية والتراث ومبادئ الدين القويم .

وعلينا أن نذكر أن الشعب مكون من أفراد ، ولكن فكرهم الجماعى شىء يتجاوز مجموع عقول هؤلاء الأفراد ، نتيجة للتفاعل فيما بينهم . فهل تتيح مدارسنا وجامعاتنا الفرصة للتفاعل بين طلابها ، وهل تؤكد هذه المؤسسات التعليمية عناصر الثقافة التى تعتبر وسطا يحيا فيه هذا التفاعل ـ كعناصر الدين واللغة والقيم والعلم وما إليها .

وهل نساوى بين الحرية الفردية وحق الجماعة ، ونربط بين نمو الفرد ونمو الجماعة فى هذا التفاعل ؟

إن المجتمع كائن له أهدافه وغاياته ومسراته وآلامه ووعيه ، ومن حقه أن يطيعه الأفراد، وليس الحاكم هو مصدر الفكر الجماعى أو عقل الجماعة، لأن عقل الجماعة يتفوق على عقل أى فرد فيه ، وعلى مجموع عقول الأفراد. وهنا تبرز قيمة الحرية ، حرية الفرد فى التفاعل مع الآخرين، وتبرز قيمة تعلم كيفية التعامل وتبادل الرأى. فمجرد الصياح بالرأى ، غير تبادله مع الآخرين والاستماع إليهم ، وهذه هى الحرية ، وهذا التفاعل والتدريب عليه يبدآن من البيت، وتنميهما المدرسة ، وتصقلهما الجامعة وتنقلهما بعد ذلك إلى مؤسسات المجتمع التى ينبغى أن تقوم على حرية التفاعل بين أفرادها . وينبغى أن يكون للمجتمع وحدة فكرية ، وأن تكون هناك منظومة للقيم والمعايير التى تغرسها المدرسة ووسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع كلها ، وتبرز قيمة عملية التنشئة أو التربية فى المدرسة وفى خارجها . وعادة ما يكتسب الأفراد فى عملية التنشئة بعض الخصائص التى يتميز بها فكرهم القومى ، كالتبرير والتعويض ، أو الإسقاط ، أو المسايرة والتبسيط . وهذا يشير إلى أهمية دور المعلم والمربى والموجه وقادة الفكر ورجال الإعلام .

ويظهر هذا الفكر القومى ، والذى نعبر عنه أحيانًا ـ وعلى سبيل التبسيط ـ بلفظ «الرأى العام » ، عندما تثار قضايا تهم المجتمع ، وتنشأ القضايا عن وجود التضارب والقلق والإحباط ، لأن الرأى العام محاولة من المجتمع للتغلب على القلق أو دفعه ، ويتطلب من الناس التوافق معا . وهنا تظهر أهمية انبثاق موضوعات الدراسة فى جميع مراحل التعليم ، من حياة الناس ومجتمعهم ، وتظهر أهمية نزول طلاب الجامعات والمدارس إلى المجتمع ، واشتراكهم فى حل قضاياه ، واتخاذ الحياة معملا لتدريس اللغة والعلوم ، والمواد الاجتماعية والفنون ـ فيتخلق فى المدرسة جنين الرأى العام ، وينمو ويكبر وتتحدد خواصه ، ويتعلم الطلاب كيف يتحول الرأى الشخصى إلى رأى عام ، وحتى يتحول الرأى العام غير المعلن إلى رأى عام معلن ويلمسون أن تفاعلهم معا ومع أفراد المجتمع يؤكد فكرًا مشتركا ، أو شعورًا

مشتركا ، وإرادة مشتركة ، مختلفة عن أى عمل منفرد ، وعن مجموع العقول التى شاركت فيه .

ويقتضى ذلك من أولى الأمر من المربين ـ أساتذة ومعلمين وقادة فكر ـ ألا يقلقوا من وجود شواذ فى التصرف ، ولا بوجود قلة من المتطرفين ، وألا يقلقوا من حرية عملية التواصل ، فإن بعض التطرف فى الاختيار والتعبير هو عنصر ثقافى يتحرك باتجاه التغيير العميق ، ولا ضرر منه بالضرورة إلا إذا كان ذلك مصحوبًا بالعدوان على الآخرين .

على أن العقل الجماعى أو الإدراك الجماعى ، هو نتاج انصهار العقول الفردية معا ذلك أن الأفكار تتنقل من عقل إلى آخر بسرعة ، عن طريق اللغة القومية والتعبيرات الحركية ، كما تنتقل الاتصالات . وهنا تبرز أهمية عملية التواصل القومية أو الاتصال فعن طريقها يتكون هذا الإدراك الجماعى . وخير شكل لعملية التواصل أن تكون ثنائية الاتجاه أو متعددة ، خالية من الغوغائية التى تفسدها ، أو تغطى على بعض محتوياتها . ومعنى ذلك ألا يكون التواصل صادرًا من طرف واحد . فالمدرس الذى يتكلم طوال الوقت ويلقن ، والرئيس الذى يأمر طوال الوقت ولا يتشاور ، ووسائل الإعلام التى تحتكر الرأى وتمليه ـ كل أولئك يفسدون التواصل الحق ، ولا يساعدون على تكوين إدراك جماعى ، ولا يتم عن طريقهم اشتراك فعال بين الأفراد ، فيما يفعلون أو يقولون .

وهناك أمور أربعة لها خطورتها على الفكر القومى ، من حيث تفشى الأمية وانتشارها؛ وهى :

أولا : إن تفشى الأمية بصفة عامة وإهمال اللغة العربية بصفة خاصة ، يؤثران فى مقدار نضج الفكر القومى ، وفى إيجاد التوافق فيه ، والتوافق من أبرز متطلبات الفكر القومى ، ولذلك يلزم الاهتمام باللغة القومية وتجديدها ، وسد منابع الأمية .

ثانيًا : إن قصور فهم الأفراد لما يقرءون من لغة لفظية أو غير لفظية ـ لعدم تمكنهم من مهارات القراءة الذكية ـ يعطل التواصل ويشوش الفكر . وإحساس الفرد بالحاجة إلى المعلومة أو إلى التعبير ، يزيد من إقباله على التعليم .

ثالثًا : إن التقصير فى استخدام وسائل التعليم والتربية الحديثة ـ سواء فى مجال التعليم أو الإعلام ـ يقلل من جودة الفكر وتنوعة واتزانه .

رابعا : إن انتشار شبه المثقفين أو أنصاف المتعلمين فى مجالات التعليم والإعلام والدعوة ينتج عنه فكر قومى ضحل ، لأنهم أكثر الناس تقلبا فى آرائهم ، وهم مصدر غوغائية فى عملية التواصل . وهذا يقتضى : تنشيط المنتديات الثقافية ومراكز الثقافة العامة وتبادل المعرفة .

وأخيرًا : ونحن نتحدث عن دور التعليم فى تنمية الفكر القومى فى مصر المستقبل يواجهنا سؤال ، هل للقانون علاقة بهذه الدراسة ؟ وما هى ؟ وكيف يمكن عن طريق القانون دعم هذا الدور أو التأثير فيه .

إن القانون بغير شك ضرورة اجتماعية لازمة لقيام الدولة ، ومزاولة سلطاتها فالقانون هو الذى يحدد : شكل الدولة ، ونظام الحكم فيها ، والسلطات التى تباشر الحكم ، واختصاص كل منها . كما يحدد القانون حقوق المواطنين وواجباتهم ، وتنظيم علاقات الأفراد بعضهم ببعض ، فهو أداة تنظيم المجتمع وضبط السلوك الاجتماعى ، بما تتمتع به قواعده من عنصر الإلزام .

والدستور هو المرجع القانونى الأساسى فى الدولة ، وإليه تستند كل التشريعات وهو الذى يحدد نظام الدولة السياسى والاقتصادى والحريات والحقوق والواجبات العامة ، كما يحقق المقومات الأساسية للمجتمع ، وتنص المادة الثامنة عشرة منه على أن التعليم حق تكفله الدولة ، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية . وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى ، وتشرف على التعليم كله ، وتكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى ، وذلك كله بما يحقق الربط بينها وبين حاجات المجتمع والإنتاج . وينص الدستور فى مادته التاسعة عشرة على أن التربية الدينية مادة أساسية فى مناهج التعليم العام ، ونصت المادة العشرون على أن التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى مراحله المختلفة . وبجانب الدستور يوجد للتعليم قوانين تحدد أهدافه وأحكامه العامة فى كل مرحلة ، فتنص على أن مرحلة التعليم الأساسى حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من أعمارهم ، وتلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم

الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه ، وذلك على مدى سنوات دراسية معينة هى مرحلة «الأساس» (تسع سنوات ، خفضت الآن إلى ثمانية) . وحدد القانون أهداف المرحلة الثانوية ، كما تناول بالتنظيم دور المعلمين والمعلمات ، ثم نظم التعليم الخاص بمصروفات ، كما يوجد قانون خاص بتنظيم التعليم الجامعى وقانون آخر لرياض الأطفال .

وقد وقعت مصر على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ، واعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة فى نوفمبر ١٩٨٩ ، وصدقت مصر عليها . وتنص هذه الاتفاقية على حق الطفل فى التعليم وجعل التعليم الابتدائى إلزاميا ومتاحا بالمجان للجميع، كما نصت على جعل التعليم العالى ميسرًا للجميع على أساس « القدرات الذهنية » ، كما أوصت بجعل المعلومات والمبادئ الإرشادية التربوية والمهنية متوفرة لجميع الأطفال وفى متناولهم . وأهم ما فى هذه الاتفاقية وأكثرها صلة بموضوعنا ، أنها نصت على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها ، وتنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المثبتة فى ميثاق الأمم المتحدة ، وتنمية احترام حرية الطفل الثقافية ولغته الخاصة ، والقيم الوطنية للبلد الذى يعيش فيه والبلد الذى نشأ فيه والحضارات المختلفة عن حضارته وإعداد الطفل لحياة تستشعر المسئولية فى مجتمع حر ، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين ، والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العرقية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين ، ثم تنمية احترام البيئة الطبيعية .

وهكذا يتضح أن التعليم إذا كان حقا فى مرحلة التعليم الأساسى . فإنه يجب أن تكون إتاحته فى باقى المراحل ميسورة ، بما فى ذلك الوصول إلى مراحل التعليم الجامعى والعالى ، وأن يكون ذلك محكوما بحاجات المجتمع والإنتاج . كما ينبغى ألا تنفصل التربية عن التعليم ، بل يجب الربط بينهما ، كما ينبغى أن نهتم بإعداد المعلمين وتأهيلهم لكى يؤدى المعلم دوره فى تنمية مصر المستقبل ، وأن يكون من بين أهداف التعليم احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية ، والشعور بوجوب احترام القانون حتى يصبح نابعا من ضمير الشخص ، دون حاجة إلى إلزامه بذلك .

ولكى يكتسب القانون الاحترام الواجب من المجتمع ، فلابد أن يكون نابعا من ضمير الشعب وإرادته ، وملبيا لاحتياجاته ، ومحققا للصالح العام ـ لا لصالح فئة على حساب أخرى ـ ولا لحماية السلطة على حساب الحريات العامة وحقوق الأفراد ، كما ينبغى أن يكون القانون معبرًا عن واقع المجتمع ومواكبًا له غير منفصل عنه ، وعلينا أن نغرس فى نفوس أبنائنا مبدأ سيادة القانون وفهمه الصحيح ، وأنه لا أحد يعلو على تطبيق أحكام القانون ، وأن المواطنين سواء أمامه ، وأن استقلال القضاء وحصانته ضمانان أساسيان لحماية الحقوق والحريات ، ويجب أن تكون أحكام القضاء محل احترام الكافة من حاكمين ومحكومين ، فتكون السيادة للقانون ، وهكذا فإنه لا يصح أن يكون أحد من المتعلمين الراشدين دون مستوى المسئولية ، أو أن يكون أحد منهم فوق مستوى المساءلة .

وإذا كان للتعليم قوانين يمكن من خلالها التأثير فى دوره فى تنمية الفكر القومى فإن للقوانين علوما ينبغى العناية بها يدرس منها فى كليات الحقوق وغيرها ، بحيث يصبح تعليم القانون منصبا على المبادئ والأحكام العامة وروح القانون وفلسفته وفقهه لا مجرد نصوص لبعض التشريعات التى قد تلغى أو تعدل . ويجب أن يكون للقانون نصيب فى الكليات والمعاهد ذات العلاقة به ، مثل كليات الطب والهندسة والتجارة والزراعة والاقتصاد ونحوها ، حتى يكون خريجوها على بينة من القوانين المتعلقة بهذه المهن .

١٠

مشروع بإصلاح جذرى للتعليم في مصر العربية

١٠

مشروع بإصلاح جذرى للتعليم في مصر العربية (*)

المنظومة التعليمية المعاصرة فى مصر منظومة قديمة ، ترجع إلى حوالى القرنين ، وقد مرت بعدة أطوار تأثرت بالظروف التاريخية التى مرت بها مصر . ففى أوائل القرن التاسع عشر جاء محمد على وأدخل التعليم الحديث إلى البلاد ، ولكنه أوجد لونا من الازدواجية التى لا نزال نسير عليها حتى الآن . فقد ترك التعليم الأزهرى يسير فى مجراه، وأوجد إلى جانبه تعليما حديثا موازيا له ، فأنشأ عددًا من المدارس الحديثة للهندسة والطب البشرى والبيطرى وغيرها ، ووضعها فى خدمة الجيش الذى أنشأه . صحيح أنه قبل فى تلك المدارس خريجى الكتاتيب وبعض الدارسين الأزهريين ، ولكنه سار بمدارسه الحديثة فى طريق جديد لا يلتقى مع التعليم الأزهرى ، وقد حدث فى هذا التعليم الحديث تطور فى فترات لاحقة من التاريخ على يد على مبارك وزملائه فى النصف الثانى من ذلك القرن . ثم جاء الاحتلال البريطانى وسار التعليم الحديث فى طريقه لخدمة الحكومة الجديدة وتخريج « الموظفين » الكتابيين والإداريين ، تحت إشراف العاملين الإنجليز . واستمرت الحال حتى أوائل القرن العشرين حين ظهر المصريون فى قيادة التعليم الحديث ومنهم سعد زغلول وزيرالمعارف ، كما ظهر بعض قادة الفكر من المصريين أمثال مصطفى كامل وزملائه الذين فكروا فيما لم يفكر فيه الإنجليز ، وهو إنشاء « الجامعة الأهلية » الجديدة فى وقت وقف فيه فكر المستعمر عند إنشاء بعض

(*) تقرير أعده المؤلف وعرض على المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بتاريخ ١٩٩٢/٦/٢٧ » .

المدارس العليا للمعلمين والتجارة وغيرها ، لتخريج كبار الموظفين الفنيين لخدمة الحكم الجديد دون تكوين قادة الفكر الجامعى القومى . وعندما استقلت مصر استقلالها الأول فى العشرينيات من هذا القرن كانت ثورة ١٩١٩ قد بعثت فى المصريين روح النهضة الفكرية والسياسية جميعا ، وقامت الجامعة المصرية (جامعة القاهرة) الحكومية فى عام ١٩٢٥ حين افتتح أيضًا مجلس النواب المصرى ، كما إن نهضة التعليم انبعثت بإقامة نظام التعليم « الإلزامى » . وفى الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن اتسع التعليم وأدخلت المجانية إلى التعليم الابتدائى عام ١٩٤٢ ، ثم أدخلت فى عام ١٩٥٠ إلى التعليم الثانوى . حتى إذا جاءت ثورة ١٩٥٢ ظهرت نهضة جديدة شاملة فى التعليم واتسع نطاقه إلى حد بعيد ، كما تم التوسع بالتدريج فى التعليم الجامعى الذى لم يلبث أن شملته المجانية ، حتى أصبح التعليم كله بالمجان .

وفى عام ١٩٧٤ أنشئ المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا وبدأت دراسة تحسين العملية التعليمية وتطويرها خلال تسع عشرة دورة . تم فيها إصدار ١٩ تقريرًا شملت نحو ١٨٠ بحثًا عن تطوير المنظومة التعليمية بالإضافة إلى ٧٠ بحثًا آخر شملتها جميعها « موسوعة المجالس القومية المتخصصة » .

ولكن ظروف العالم واتصالاته الفكرية والسياسية العامة ، مرت فى هذه الفترة الأخيرة بتحولات جديدة أثرت فى كل منظومات العالم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية ، فصار لزاما على المجلس القومى للتعليم أن يعيد النظر بصورة جذرية فى منظومتنا التعليمية وتدارست لجنة المقررين والأمناء هذا الأمر . لنجارى بمنظومتنا التعليمية تحولات الفكر فى العالم من حولنا ، وحتى لا نتخلف عن ركب النهضة العالمية المعاصرة .

وفى ضوء هذه المناقشات ، ما سبق أن عرض له المجلس خلال تسع عشرة دورة من دوراته ومداولاته عن تطوير التعليم فى مصر ـ رأى المجلس أن يبحث هذا التقرير عن تطوير المنظومة التعليمية تطويرًا جذريًا ، يتناول العملية فى حد ذاتها ، كما يتناول دور التعليم فى بناء حياتنا الفكرية والقومية والسياسية الجديدة . ورأى المجلس أن يستعرض الاعتبارات والتوصيات الآتية :

أولاً : اعتبـارات وتوصيـات عـامـة

١ ـ إن حرية المجتمع هى أساس كل الحريات ، والتربية الاستقلالية للتلاميذ والطلاب أساس لبناء حرية الجماعة ، ويستلزم هذا أن نتواصى بأمرين :

الأول : بناء الحريات العامة (اجتماعية وسياسية) لجماهير المواطنين ، وأن يعتبر هذا أساسا للحياة القومية السوية .

الثانى : أن تعتبر الحرية الفردية أساسا لبناء « الشخصية الحرة والمتحررة » فى الجيل الجديد من الطلاب ، وبذلك وحده تصبح « التربية الاستقلالية » التى ننشدها ونبنيها ذات « مضمون حقيقى » .

٢ ـ ولا تكتمـل « الحرية العـامة » بدون « الديمقراطيات العامة » التى عرفها الشـعب المصرى منذ بداية تاريخه ، وجـرى فيها على أسـاس تطبيق « العرف » بين أفراد المجتمع . وإذا كنا نحاول أن نعلم أبناءنا ليصبحوا « مواطنين أحرارًا » فليس لنا بد من أن نتـواصى بتطبيـق العـرف الديمقـراطى الأصيل عنـدنا ، سـواء على مسـتوى « المجتمع » أو على مستوى مدارسنا ومعاهدنا التى نريد لأبنائنا أن يألفوا بها الحياة المدرسية والمعهدية والجامعية الديمقراطية ، بكل ما تعنى هذه الكلمة من معنى واقعى ملموس .

ولابد للطالب ، بل والتلميذ ، من أن يلمس هذه الديمقراطية فى قيادته المدرسية قبل أن يمارسها رجلا مكتملا فى قيادته السياسية القومية .

٣ ـ وموضوع بناء « القدوة » بين أجيال المتعلمين كان يمثل الأساس المكين فى مصر من حيث تماسك أجيال الأمة فى عملها الحضارى التاريخى . وقد بنى ترابط الأجيال على أساس « روحى » راسخ سواء أيام الفراعنة أو أيام العهد الإسلامى أو حتى فى العهد الحديث . ولقد كان « الكهنة » فى العهد الأقدم ثم « القساوسة » والقديسون فى العهد المسيحى، ثم « شيوخ الأزهر » وعلماؤه ونفر قليل من قادة الفكر المصرى الحديث والمعاصر ، هم رواد الفكر لأجيال مصر المتعاقبة فى التاريخ . ولكننا لا نزال ننتظر من تعليمنا المصرى المعاصر أن يبرز لنا قادة الفكر والثقافة القومية العامة . وهو ما تزال

منظومتنا التعليمية تحاول أن تزود مصر الحديثة به، بالقدر الذى تتطلبه الحياة المعاصرة فى مطالع القرن الحادى والعشرين .

٤ ـ ومع ذلك فإننا لم نستطع فى العقود الثلاثة أو الأربعة الأخيرة أن نستثمر منظومتنا التعليمية إلى الحد الذى تتطلبه حياتنا السياسية المعاصرة . فاقتبسنا عن بعض الفكر الخارجى ما حصر معظم همنا فى أن نعوض فئتى العمال والفلاحين عن حرمان سياسى أصابهما بسبب الأوضاع السابقة على الثورة (ثورة ١٩٥٢) . ولقد خصصنا منذ أوائل الستينيات ٥٠٪ على الأقل من المقاعد النيابية فى مجالسنا التشريعية لهاتين الفئتين وجمعنا « الفئات » الأخرى فى باقى المقاعد ، مع أن المقام لم يكن فى واقعه مقام تسوية فى الفرص بين الفئات والطبقات ، بقدر ما كان مقام استثمار للتعليم والتكوين العلمى والفكرى والثقافى إلى أقصى حد يخدم فكرة التشريع والرقابة فى حياتنا السياسية المعاصرة، بينما كان يجب أن تناط مسئولية التشريع وأمانته بمن نالوا حظهم من التعليم والثقافة والإبداع الفكرى والسياسى ، فى عصر تقف فيه مصر فى مواجهة عالم يجرى فيه التشريع والتخطيط للمستقبل على أعلى المستويات ، وعلينا أن نصحح هذا الوضع بما يحقق المصلحة الوطنية العليا ولو اقتضى ذلك تعديل بعض أعرافنا الدستورية .

٥ ـ لقد سرنا على مبدأ « الثنائية » فى منظومتنا التعليمية منذ خرج محمد على عن المدرسة الأزهرية إلى مدارسه الحديثة ، وبذلك أصبحنا (منذ قرنين تقريبًا) نقسم مجتمعنا التعليمى فى قسمين كبيرين ، هما القسم التقليدى الأزهرى والقسم العلمى الحديث . ولم نحاول التقريب بين هذين المذهبين إلا فى العقود الثلاثة الأخيرة .

وعلينا أن نتواصى بالاستمرار فى طريق الربط بين المذهبين التربويين حتى نقترب من الوحدة الفكرية والوجدانية ، فنوجه التعليم الأزهرى فى الكليات الأزهرية القديمة (كليات اللغة العربية وأصول الدين والشريعة) إلى أن تزيد من ارتباطها ودورها فى التربية الدينية فى معاهدنا الحديثة . ونزيد من تأثير جامعاتنا المصرية الحديثة فى عمل جامعة الأزهر الجديدة التى أنشأها القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، ومع ذلك فلا يزال الاتصال والتعاون محدودين بين جامعة الأزهر الجديدة ومجلسها ، وبين الجامعات المصرية الحديثة والمجلس الأعلى للجامعات .

٦ ـ كانت المنظومة التعليمية المصرية تسير منذ بداية القرن الماضى على أساس أن توجه العناية لتعليم الفتى دون الفتاة ، ثم تدرجت الفتاة إلى بعض جوانب التعليم الحديثة مع بدايات هذا القرن العشرين حتى دخلت الجامعة حوالى ١٩٣٠ ، ثم شاركت فى منظومة هيئة التدريس بالمدارس ، حتى جاءت ثورة ١٩٥٢ فاعتمدت وزارة التربية والتعليم سياسة « تأنيث » المدارس الابتدائية (من ناحية المدرسات) . ثم دخلت المرأة إلى هيئة التدريس بالجامعات فى تردد ظاهر ، ولا تزال أعداد البنات من التلاميذ دون ثلث جميع المستحقين لهذا التعليم فى مصر بصفة عامة (الثلثان للبنين على وجه التقريب) ، أما فى الأزهر فقد دخلت الفتاة إلى معاهد الفتيات فى منتصف الخمسينيات ، ودخلت الجامعة بفضل تطبيق قانون الأزهر الجديد (القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١) ، ولاشك أن منظومتنا التعليمية فى مصر لا يزال يكتنفها النقص وعدم التوازن من حيث تعليم الفتى والفتاة . وهذا موقف لا يجوز الوقوف عنده طويلاً بعد الآن . ولهذا فإننا نوصى بأن يعاد النظر جديا فى توفير فرص التعليم والتوسع فيها بالنسبة للفتيات ، لاسيما فى ريف مصر . فما من نهضة قومية شاملة تستطيع أن تقوم مع إهمال فرص التعليم للفتيات وأمهات المستقبل .

٧ ـ لقد أدت بنا منظومتنا التعليمية الحديثة إلى أن نربط بين « حق التعليم » « وحق التوظيف » الذى خلطنا بينه وبين « حق العمل » وانتهى التعليم عندنا إلى أن أصبح طريقا مؤديا إلى « الوظيفة » التى التزمت بها الدولة وأكدتها فى عهد الثورة (ولاسيما بعد الستينيات من القرن) . وهنا جاوزت الدولة كل طاقاتها ، بل وكل حدود إمكانياتها الحقيقية .

ومن واجبنا ـ قبل أن يفوت الأوان ـ أن نسعى بجدية إلى « فك » هذا الاشتباك بين «حق التعليم» « وحق الوظيفة » ، وأن يقف التزام الدولة عند حد تدبير فرص « العمل الحر» لكل قادر عليه . وهذه توصية تستحق المزيد من الفحص والدراسة ، وتدبير الحلول الملائمة لظروفنا الاجتماعية والاقتصادية .

٨ ـ لقد درجنا بصفة عامة ـ مع الأسف الشديد ـ فى منظومتنا التعليمية على نظام التلقين والحفظ أكثر مما درجنا على أساس تربية الفكر وتنمية الابتكار ، أو على أساس

تدريب « اليد » العاملة الشريفة ، حتى أورثنا ذلك شيئًا من احتقار العمل « اليدوى » وتفضيل العمل « المكتبى » عليه . وهذا أمر لا يجوز أن تؤدى أية منظومة تعليمية قومية إليه ، ولا مفر من أن نتواصى بتغييره تماما إذا أردنا أن يتغير ما بمجتمع المتعلمين فى مصر المستقبل .

٩ ـ لقد درجنا منذ قيام ثورة ١٩٥٢ على التوسع الكبير لتعميم التعليم العام وتحقيق الاستيعاب فيه . وعلى الرغم من أننا لم نبلغ من ذلك درجة الاستيعاب التى نهدف إليها ، بعد أن وقف الاستيعاب عند حد نحو ٧٥٪ كنسبة واقعية حقيقية ، فإن درجة التوسع فى القبول قد فاقت القدرة على بناء الأماكن والمرافق التعليمية الواجبة . فضلاً عن أن نسبة عالية من مدارسنا الحالية بحاجة ماسة إلى إصلاح وترميم ، أو بحاجة إلى المرافق اللازمة .

وقد حاولنا أن نواجه هذه الحالة الخطيرة بإنشاء مؤسسة خاصة للأبنية التعليمية ، ثم أهملنا هذه المؤسسة لنعود إليها أخيرًا . ولكن هذا الحل قد ثبت قصوره عن حد الكفاية. ولقد جربنا حلولا جذرية لبعض نواحى القصور فى الإنشاءات القومية ومنها تخصيص ميزانيات عالية وقروض كبيرة لمواجهة الإهمال المزمن للمرافق الصحية فى البلاد ، كما جربنا بعض الحلول الجذرية بإنشاء وزارة للتعمير أنجزت أعمالا هامة فى بناء المدن الجديدة والمصانع الجديدة وغيرها . ونحن نوصى بأن يتبع نفس هذا الأسلوب بالنسبة لتدارك الأمر فى الأبنية التعليمية . فيخصص جانب كاف من جهدنا القومى (عن طريق وزارة التعمير أو غيرها) ولمدة السنوات العشر القادمة (وحتى بدايات القرن القادم) لتوجه الخطة القومية المنتظرة لاستكمال المبانى والمرافق التعليمية . وليس يكفى ما اتخذ من إجراء لإعادة الهيئة العامة للمبانى المدرسية . كما إننا نوصى بأن تمنح العناية الكافية لإنشاء المرافق والملاعب وأفنية النشاط المدرسى ، ولو بإقامة بعض فصول الدراسة على أعمدة تقوم تحتها مظلات النشاط .

١٠ ـ لقد ظهرت «القيمة الاقتصادية » للأطفال فى سوق العمل خلال العقود القليلة الماضية ، وترتب على ذلك عدم تمكننا من إعمال شرط « الإلزام » فى التعليم الابتدائى ، الذى تخلف أهالى الريف بصفة خاصة عن إلحاق أبنائهم بمدارسه كما

زادت نسبة « التسرب » بين تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية الريفية بصفة خاصة ، فضلاً عن أن ضعف برامج التعليم ترتب عليه ارتداد الكثير من المتسربين إلى الأمية بعد تركهم المدارس . ومعنى هذا كله أن « رصيد الأمية » فى بلادنا يرتفع فى كل سنة بمعدل قد يزيد على ربع مليون طفل كل عام . ومن هنا تراكمت مشكلة الأمية حتى أصبحت ظاهرة لا نظير لها إلا فى بعض البلاد المتخلفة . وما هكذا ينبغى أن تكون الحال فى بلد مثل مصر ، هو مهد الحضارة التاريخية ويقع فى قلب العالم الناهض .

وقد يكون صحيحا أن مشكلة الأمية لم تكن فى عهود التاريخ القديم بمثل الأهمية التى أصبحت لها الآن ، حيث تعتبر القراءة والكتابة ، وما يترتب عليهما ، من « أوليات الحقوق الإنسانية » فى عالمنا المعاصر ، ولكن الشيء الذى يؤخذ علينا (وعلى منظومتنا التعليمية) الآن ، هو أن « الأمية » تكاد تنفرد بين مشكلاتنا التعليمية بأنها ليس لها «ولى رسمى مسئول » ، فلا تسأل عنها وزارة التعليم ولا أجهزتها المركزية أو الإقليمية أو المحلية . ونحاول فى بعض المناسبات أن نجعل الأجهزة السياسية (الحزبية) أو ذات الصفة القومية أو المحلية « تتبنى » ظاهرة الأمية على ضخامتها ، وهى تتناول الملايين الكثيرة ممن فاتهم قطار التعليم أو ارتدوا إلى الأمية ، لأن أحدًا لم يوفر لهم المادة أو الكتب التى يقرءونها بعد انقطاعهم عن المدرسة ، ولم تكن « فصول محو الأمية » إلا عملية مظهرية وغير جادة فى مواجهة مشكلة كالأمية بين شعب مصر . ولا مفر من أن نواجه هذا الواقع المرير بإجراء جذرى يعتبر الأمية « مشكلة قومية » ، تكلف وزارة التربية والتعليم بمواجهتها بكل أجهزتها ، فتخصص جميع المدارس الابتدائية ، التى لا تعمل إلا فترة دراسية واحدة فى اليوم كل مرافقها ومدرسيها للعمل فترة إضافية بعد الظهر وفى المساء ، لاستقبال الأميين من الشباب (بين الخامسة ـ والثلاثين) فى فصول منتظمة وبأجور ومكافآت منتظمة ومجزية . وتعمل هذه المدارس خلال السنوات العشر القادمة لتقضى على أمية زهاء خمسة عشر مليونا من الأميين فى القراءة ومبادئ المعرفة (الحساب والمعلومات العامة) . وتكون هذه الفترة بمثابة « حملة تجنيد إجبارى » بحيث توضع الضوابط المدرسية المقننة للحضور وامتحانات الفترات ، وإن اقتضى الأمر أن تصرف حوافز خاصة للمتفوقين ، أو ممن يتمون دراسات محو الأمية بانتظام .

وفى الوقت نفسه تعد برامج إعلامية معاونة فى الإذاعة أو التليفزيون أو وسائل النشر المطبوع .

أما عن المواطنين فيما فوق الثلاثين ، فيصح أن توضع لهم برامج خاصة لتعليم الكبار ، وإن كنا نخشى أن يتأخر إنشاء مثل هذه الدراسات للفترة التى تتفرغ فيها جهود وزارة التربية والتعليم لمرحلة مكافحة أمية الشباب .

تمويل التعليم : حق التعليم انتهى إلى حق الوظيفة

١١ ـ انتهى بنا تعليمنا فى عهد « الاشتراكية » (بمفهومها وتطبيقها المعروفين منذ البداية فى الستينيات من هذا القرن) إلى اعتبار أن « الوظيفة » حق طبيعى لكل من يتعلم ، وربطنا الوظيفة بالشهادة أو الدرجة التى يحصل عليها المتعلم ، وإن كان هذا الارتباط فضفاضا وليس ذا مسئولية محددة ولا منضبطة ، بحيث أصبحت « الشهادة » بابا شرعيا « للوظيفة » ، أو على الأصح بابا للبطالة المقنعة . ولقد أصبح لزامًا علينا بعد أن أهدرت طاقات المتخرجين الجدد ودخلوا إلى ميدان البطالة من أوسع أبوابه ـ أن نغير من الارتباط المصطنع بين « التعليم » و « الوظيفة » وهذه توصية لا نمل تكرارها ولا نملك أن نتغافل عنها بعد الآن .

١٢ ـ ولقد جانبنا الصواب فى تطبيق «حق المجانية» فى منظومتنا التعليمية ، والمجانية مبدأ سليم فى حد ذاته ـ ودرجنا عليه فى تعليمنا الأزهرى منذ قديم ، ولقد توسعنا فيه أول الأمر بطريقة معقولة ومقبولة ، فجعلنا التعليم الابتدائى بالمجان فى أوائل الأربعينيات من القرن ، ثم انتقلنا به إلى التعليم الثانوى (وما فى مستواه من تعليم فنى ومعاهد تعليمية) ، ولم تلبث المجانية أن زحفت بحكم الواقع ثم بحكم التشريع إلى التعليم الجامعى والعالى ، حتى بلغ العبء على الدولة أقصى حدود الطاقة ، فعجزت عن أن ترتفع بأجور المعلمين إلى أى قدر معقول ، حتى جاءت مهنة التعليم فى آخر قائمة المهن ، وحتى التعليم الجامعى الذى وضع له كادر خاص أصبح الآن فى ذيل قائمة التعليم الجامعى فى البلاد العربية كلها ، مما أغرى معلمى الجامعات إلى السعى وراء الرزق المعقول بالخارج ، كما أغرى معلمى المرحلة الثانوية بإهمال العمل بالمدارس والتحول إلى إجبار التلاميذ وأهليهم على البحث عن الارتفاع بمستوى تعليم أولادهم

عن طريق « الدروس الخصوصية » . وذلك درك لا تكاد تعرفه حتى بعض البلاد العربية المجاورة من حولنا .

وهكذا أصبح سوء تطبيق المجانية سببًا فى بلاء ظاهر ، كاد أن يُضيع مفهوم « تكافؤ الفرص » ، بل كاد أن يفسد العلاقة الأصيلة بين المعلم والتلميذ ، بل بين المدرسة والبيت . وتلك حالة هددت كيان الأمة المتكافلة ، وأصابت حياتنا التعليمية فى الصميم ، وذلك كله بحجة أننا إنما نطبق روح الدستور ومقتضيات الاشتراكية والتكافل الاجتماعى ! وما لمثل هذا قصد الدستور حين وضعناه وارتضيناه أساسًا لنظامنا الاجتماعى والثقافى والسياسى .

لذلك فإننا نوصى من أجل إصلاح التعليم وتحقيق صالح الأمة بأن نراجع أنفسنا بالنسبة لمواثيقنا الدستورية قبل أن نبلغ مرحلة الانهيار للمنظومة التعليمية فى معنوياتها وتطبيقاتها العملية . وإلى أن يتم ذلك ويجمع الرأى السياسى العام على تعديل الوثائق الدستورية ، فإننا نوصى بأن توضع الضوابط لتطبيق المجانية تطبيقًا عادلا وسليما على النحو الآتى :

(أ) الأصل فى المجانية الكاملة أن تكون لمرحلة التعليم « العام » الأساسى والثانوى العام والفنى دون ما فوقه .

(ب) والأصل والتقليد أيضًا أن نحتفظ للتعليم الأزهرى فى معاهده ثم فى كلياته التقليدية الدينية بالمجانية ، وفق النظام التقليدى الذى سرنا عليه منذ كان الأزهر .

(جـ) فى التعليم الأساسى يحتفظ التلميذ بالمجانية الكاملة خلال السنوات التسع المقررة . وله أن يحتفظ فوق ذلك بالمجانية خلال سنتين إضافيتين ، فإذا زاد رسوبه عن ذلك ، وجب أن يؤدى المصروفات التى تقررها الوزارة .

(د) وفى التعليم الثانوى (ومعه التعليم الفنى) يحتفظ الطالب بحق المجانية الكاملة مدة السنوات المقررة لهذه المرحلة ، ولا يجوز له أن يتمتع بالمجانية الكاملة إذا رسب لأكثر من سنة واحدة إضافية . فإذا رسب أكثر من ذلك وجب أن يؤدى المصروفات التى تقررها وزارة التعليم . كذلك فإن المجانية فى هذه المرحلة لا يجوز أن

تشمل « الخدمات التعليمية الإضافية » والخارجة عن نطاق « التدريس » ، وإن كان من الحق أن تحدد هذه الرسوم وفقا لطاقة أولياء الأمور ، وبحسب القواعد التى تضعها الوزارة .

(هـ) فى التعليم الجامعى والعالى يتمتع الطالب بالمجانية الكاملة للمدة الرسمية المقررة للانتهاء من الحصول على الدرجة المسجل من أجلها ، وما زاد على ذلك من سنوات الرسوب تؤدى فيه المصاريف التى تحددها الجامعات ، وذلك فى حدود سنتين على الأكثر ، ثم تؤدى المصروفات الفعلية أو ما يقاربها بحسب ما تقدره الجامعة . كذلك يسرى ما تقدره الجامعات بالنسبة للخدمات التعليمية « الإضافية » .

(ح) كذلك يراعى فى حالة المدن الجامعية أن يعدل نظام رسومها الحالى بالتدريج فيقرب الرسم من التكاليف الفعلية بقدر الإمكان .

١٣ ـ ونصل إلى « آفة » الدروس الخصوصية وكيفية معالجتها ، وهى آفة أصابت منظومتنا التعليمية فى الصميم ، وأدت إلى كثير من المفارقات فى تطبيق تكافؤ الفرص ، لأننا أوجدنا فرصة مصطنعة وتكاد تكون مقصورة على أبناء القادرين ، أو أبناء أولئك الذين يضحون بعيش الأسرة وأفرادها الصغار من أجل تركيز الفرصة عند « الابن الولد » المميز على سائر أخوته ، وهذا أدى إلى الخلل فى توزيع الفرص بين أبناء الأسرة الواحدة، وإلى كثير من الحقد بين تلاميذ المدرسة الواحدة والأسرة الواحدة ، بل وإلى شىء من الغش فى تحديد « مجاميع » الطلاب وهم على أبواب الجامعة . إلى غير ذلك من المفاسد فى عمل المعلمين وفى مهنة هى من أشرف المهن . ولكن داء السعى وراء الدروس الخصوصية انتهى بها إلى عمليات بعيدة عن تحقيق المساواة والعدل بين تلاميذ الجيل الواحد .

وفى هذا المقام نوصى بما يأتى نحو إصلاح هذه الحالة التى أصبحت الآن شبه مستعصية :

(أ) تتولى المدرسة ذاتها وفى فترتى ما بعد الظهر والمساء تنظيم « دروس التقوية » فى جانب من العام الدراسى . ولا بأس أن تمتد إلى جانب من العطلة الصيفية إذا أمكن . ولا يزيد عدد التلاميذ فى المجموعة الواحدة على اثنى عشر طالبا . وذلك تعويضًا عن

حالة « الضياع » فى فصول يزيد عدد تلاميذها على الأربعين (أو أكثر) . وتقرر المدرسة رسومًا معقولة يؤديها التلاميذ ، وتضاف إليها مكافآت وحوافز تتحملها موازنة المدرسة (الباب الثانى) .

(ب) تركز الوزارة فى الخطة العامة للتنمية على « تعديل » مرتبات المدرسين ويخصص « بدل مهنة » أو بدل « طبيعة عمل » أسوة بالأطباء والمهندسين وغيرهم وذلك يخفف من حاجة المدرسين إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية .

ثانيا : توصيات خاصة بمراحل التعليم المتتابعة

١٤ ـ ولنخصص الآن بعض التوصيات للتطوير الجذرى المقترح ، بالنسبة لكل من مراحل التعليم فى منظومتنا المصرية ، وأولى هذه المراحل تلك التى تبدأ بالطفل ، ومن المتعارف عليه بين دول العالم المتقدم أن عناية الدولة بالطفل ينبغى أن تبدأ قبل ولادته . فالعناية بالأم هى المدخل الصحيح للعناية بالجيل الوليد . ثم تتسع العناية بعد المولد فتقع المسئولية فى العناية بالرضيع على الدولة والبيت معًا . وتكون الدولة ممثلة فى وزارة الصحة ، ويكون البيت ممثلاً بالأم ذات المسئولية الأولى . أما بعد ذلك (وفى سن ٢ ـ ٤ سنوات) فتبدأ مرحلة « الحضانة » . وفى مصر ألقيت مسئوليتها على وزارة الشئون الاجتماعية بصفة أساسية . ولكن هذه المسئولية لا تكاد تتعدى نطاق المدن الكبيرة وتشاركها بعض المصانع فى مناطق الصناعة بالنسبة لأطفال الأمهات العاملات . أو تشاركها فى ذلك أيضًا بعض الجهود الفردية والجمعيات ، فيما نسميه بفصول تحفيظ القرآن الكريم (ومعظمها بالريف) . وأما بعد ذلك فتبدأ مرحلة « رياض الأطفال » (بين الرابعة والسادسة من العمر) . وفى هذه المرحلة تبدأ مرحلة تربوية « سابقة لمرحلة التعليم » التى تجىء مع المدرسة الابتدائية ، ومع ذلك فإن مرحلة « الرياض » فى مصر لا تكاد تجد لها « كفيلا » رسميا . ذلك أن وزارة الشئون الاجتماعية زحفت إلى هذه المرحلة على استحياء ، بينما تقاعست عنها وزارة التربية والتعليم ، لأنها لا تدخل ضمن نطاق الإلزام والمجانية ، وهو ما وقفت عنده الوزارة وبدأت به مسئوليتها الرسمية ، بعد ظهور ما أسميناه مرحلة « التعليم الإلزامى » ، مع أنه فى العشرينيات من القرن كانت لنا مدارس « أولية » (تابعة لمجالس المديريات) ألحقنا بها فصولاً

« تحضيرية » لمدة سنتين ، فلما جاء التعليم الإلزامى ، فى تلك الحقبة ، رفع عن وزارة التعليم عبء فصول « التحضير » وفصول الرياض (لأننا اصطلحنا على أن يبدأ الإلزام فى سن السادسة) وبذلك حدثت فى منظومتنا ، عند بدايتها ، فترة « فراغ » لا يشغلها غير عدد صغير من فصول الرياض الخاصة وبمصروفات ، أو فصول تحفيظ القرآن الكريم (بالمجان) وهذا « الفراغ » يهز منظومة التعليم عندنا فى أولها . ولا مفر من أن نوصى بضرورة تلافى ذلك . وأن تكون المسئولية فى ذلك على وزارة التعليم وبصفة رسمية ، بحيث تشمل أطفال البلاد جميعا ، ولو تم ذلك بالتدريج وعلى فترة لا تتجاوز عشر سنوات . ويكون ذلك بمصروفات ، ضمن عمل المدارس الخاصة التى يقبل عليها الأهالى فى المدن ، وفصول تحفيظ القرآن الكريم فى الريف ، حيث يقبل عليها الأهالى أيضًا ، ولكن على أساس المجانية أو المصروفات الرمزية .

١٥ ـ وننتقل إلى مرحلة الإلزام التى نسميها الآن مرحلة « التعليم الأساسى » حيث بدأنا نسير عليها منذ سنوات قليلة ، ولكننا لم نترك لها الفرصة لنجربها خلال جيل تعليمى ، هو مجموعة سنوات التعليم الابتدائى (٦ سنوات) وسنوات التعليم الإعدادى (٣ سنوات) ، كما رسمناها فى السلم التعليمى الذى اعتمده المجلس القومى للتعليم فى منتصف السبعينيات . ولكن وزارة التعليم عمدت ، لسبب طارئ لم يكن منبثقًا من رأى المجلس القومى للتعليم . إلى تخفيض فترة الإلزام الأساسى من تسع سنوات إلى ثمانى سنوات ، مع أن الاتجاه العالمى إنما يسير نحو رفع سنوات الإلزام فى هذا التعليم الأساسى إلى عشر سنوات أو أكثر ، فى بعض البلاد المتقدمة والساعية على طريق التقدم بجيلها الجديد ، الذى تربيه ليعيش ويعمل فى القرن الحادى والعشرين ، بكل متغيراته ومتحولاته وتعقيداته التكنولوجية المرتقبة . ويلاحظ التربويون أن : ما يمكن استيعابه من المعلومات والأفكار ، وما يمكن تحقيقه من فهم لقيم الحياة الجديدة التى ضاق فيها العالم وأصبح وكأنه قرية إنسانية كبيرة ، بل وما يستطيع الطفل والصبى أن يستوعباه من مبادئ العلوم ومن مفاهيم اللغات الوطنية وغير الوطنية مما يلزم أن يلم به الطفل ، لاسيما فى بلد يتوسط العالم كمصر ، بل وما ينبغى أن يتاح للطفل المصرى العربى لتفهم اللغة العربية الفصحى ولغة القرآن الكريم، وهو الطفل الذى تربى فى مهده وسنواته الأولى على لغة عامية منطوقة ، هى

أقرب فى منطوقها إلى اللهجة منها إلى اللغة بمضمونها الفصيح السليم . كل ذلك يستحيل معه أن نطلب من طفلنا المصرى أن يحقق ويتقن فى ثمانى سنوات ما افترض أهل التربية أنه يستلزم تسع سنوات على الأقل . فضلا عن أننا ينبغى أن نلاحظ ارتباط حياتنا الثقافية، بل وارتباط منظومتنا التعليمية ، بالعالم العربى الذى سارت معظم بلدانه وراء مصر فى اعتماد السلم التعليمى التقليدى للتعليم العام (٦ سنوات للابتدائى + ٣ سنوات للإعدادى + ٣ سنوات للثانوى) وهو نظام كانت مصر فيه «رائدة » بين شقيقاتها ، ثم تخلينا عن هذا النظام مرة واحدة إلى سلم تعليمى مخفض هو ٥ سنوات + ٣ سنوات (للتعليم الأساسى) + ٣ سنوات للثانوى .

لذلك كله فإننا لا نتصور أنه سيكون بإمكاننا أن نحدث التطوير الجذرى الذى ننشده فى مثل هذا السلم المستحدث . ولا مفر من أن نؤكد بادئ ذى بدء ، ما سبق أن أوصى به المجلس القومى للتعليم وأكده فى تقاريره المتعاقبة وهو : أن يكون السلم التعليمى ٩ سنوات للمرحلة الأساسية المشتركة + ٣ سنوات للمرحلة الثانوية وما يعادلها . ونحن نوصى بهذا الإجراء ولو استلزم الأمر تعديل القانون الأخير .

١٦ ـ ولا مفر لنا لنصحح الوضع القائم من أن نفكر فى إعادة السلم إلى أصله بأن نضيف عند قاعدته إنشاء « مرحلة تحضيرية » تتسع لجميع التلاميذ من سن ٤ ، ٥ سنوات . . . وهى مرحلة « رياض الأطفال » الحالية ، التى لا تشمل الآن غير نحو ٨٪ من تلاميذ تلك السن وتكاد تقتصر على المدن دون القرى . أما باقى التلاميذ وهم نحو ٩٢٪ فلا « ولى أمر » رسمى مسئول عنهم ، إذ إن وزارة التربية والتعليم لا تشرف إلا على عدد محدود من مدارس الرياض ، كما إن وزارة الشئون الاجتماعية تشرف على نسبة ضئيلة من دور الحضانة التى هى « للإيواء » أكثر منها للتربية . وكذلك تضاءل دور « الكتاتيب » وفصول تحفيظ القرآن الكريم التابعة للأزهر . ولا مفر فى رأينا من أن تنعقد الولاية العامة والمسئولية عن هذه المرحلة السابقة للتعليم الإبتدائى لوزارة التربية والتعليم وأن يتم التوسع تدريجيًا فى مدارس الرياض حتى يكون هناك مكان بهذه المدارس وفصول تحفيظ القرآن الكريم ومدارس الفصل الواحد ونحوها لجميع تلاميذ المرحلة العمرية (٤ ـ ٦ سنوات) وذلك قبل نهاية القرن الحالى .

وفوق ذلك فإن التغيير الجذرى المطلوب يستدعى : إعادة النظر بحرية وصدق وأمانة فى « العام الدراسى » الذى نوصى بأن يبدأ بكل الحزم والواقعية فى يوم السبت الأول من شهر سبتمبر من كل عام ، ولا يجوز أن ينتهى قبل آخر يونيه من العام التالى (أى عشرة أشهر يقضى التلميذ منها شهرًا فى عطلة منتصف العام وفى أداء الامتحان النهائى) . وكذلك نوصى بألا يقل « اليوم المدرسى » عن ثمانى ساعات (أو سبع على الأقل) يقضيها التلميذ فى الدراسةوالنشاط المدرسى (منها ساعةونصف للفسح والغذاء) كما هى الحال فى كل مدارس الدنيا المعاصرة .

١٧ ـ ولكى نكون واقعيين فيما نقترح من خطة جذرية ؛ فإن الصدق يقتضى أن نؤكد أن الإجراء المقترح يستلزم أن توضع خطة جادة لبناء المبانى والمرافق المدرسية اللازمة ، وأملنا ورجاؤنا أن تكون دولتنا قادرة على أن تولى المنظومة التعليمية فى السنوات القليلة القادمة ما أولته لتجديد مرافق المدن ، بل والقرى الكبرى فى الريف من عناية أنجزنا بها ، وخلال أقل من عشر سنوات ، بعض ما تأخرنا فى إنجازه خلال الجيلين السابقين . ولكننا نوصى بأن يشارك القطاع الخاص فى ذلك ، ولو على أساس أن تستأجر الدولة (وبسعر تجارى عادل ومجز) بعض مرافق التعليم الجديدة وبكل الضمانات اللازمة . كما إننا نوصى بأن تعطى الأولوية فى بناء المدارس أو استئجار أماكنها لتلك التى تعلم التلاميذ الآن على أساس فترتين (أو أكثر إن وجدت) فى اليوم الواحد .

١٨ ـ وفى خصوصية « محتوى المادة » التى تدرس لتلاميذ المرحلة الأساسية ، فإننا نوصى بأن يتبع عندنا ما تسير عليه معظم البلدان الناهضة وبعض البلدان المتقدمة وهو أن تكون هذه المرحلة مؤهلة للحياة العملية ، وليست مجرد قنطرة إلى مرحلة تعليمية أعلى أومختلفة عنها . والواقع أن أوربا الغربية والشرقية وكثيرًا من بلدان العالم المتقدم تسير على أساس أن تخرج تلميذ المرحلة الأساسية وقد حصل من المعرفة النظرية والتدريب العملى الذى تؤهله له قدراته الفردية ، ما يجعله قادرًا على كسب عيشه فى القطاع الخاص من الحياة ، حتى ولو احتاج الأمر إلى تزويده بمرحلة تدريبية قصيرة الأجل ليدخل إلى حرفة معينة . ولاشك أن مثل هذا التدريب سيكون مفتوحًا بصفة

خاصة فى مناطق الريف ، حيث ينبغى أن نلاحظ أنه ليس من الخير لبلادنا الزراعية أن يكون التعليم الأساسى سبيلاً للهروب من مهنة الزراعة والعمل الزراعى والعمل فى الحقول ، أو لتهيب الالتحاق بالعمل الزراعى الذى يستخدم الآلات الحديثة فى العمليات الزراعية المختلفة ، وهذا سيقتضى بطبيعة الحال أن يخصص جانب من السنة الأخيرة من المرحلة الأساسية ليكون جزء من برنامج الدراسة فى مدارس الريف « تدريبًا عمليًا » أو « عملاً بأجر » فى حقول الزراعة ، لاسيما فى مناطق الأراضى الجديدة المستصلحة . ويمكن أيضًا أن يستنبط مثل هذا النوع من « الدراسة مع التدريب » فى بعض مدارس المدن القريبة من المصانع ، وبعبارة أخرى فإن الوقت قد حان (أو كاد يفوتنا) لكى نربط بين « العملية التعليمية » « والعملية التدريبية » (على العمل) فى تعليمنا الأساسى ، وهى تجربة قد يؤدى نجاحها إلى أن نمتد بها إلى مرحلة لاحقة فى التعليم الفنى .

١٩ ـ وننتقل الآن إلى المرحلة اللاحقة للتعليم الأساسى ، وسنجد التعليم الفنى الذى أهمل إهمالاً ظاهرًا فى السنوات السابقة ، سواء بالنسبة لمدارسه أو لربط هذه المدارس بمؤسسات الإنتاج والخدمات ، وكانت مصر قد عرفت بعض ألوان التعليم الفنى منذ أيام محمد على ، الذى أنشأ مدارس تخدم قواته فى الجيش ، ومن أهمها مدرسة الهندسة ومدرسة الطب البيطرى وغيرهما . ولكن هذا التعليم تراجع على مر الزمن أمام التعليم العام المدنى بمدارسه الأولية ثم الابتدائية ثم الثانوية ، ثم لم تلبث أن لحقت به موجة جديدة من التعليم الفنى فى عهد الاحتلال البريطانى . ولكن هذا التعليم الفنى الأخير سار فى طريق متواضع ، تشعب فيه إلى ما نعرفه الآن بالتعليم الصناعى والتعليم التجارى والتعليم الزراعى . ولكن هذا النوع الأخير (الزراعى) كان أضعفه وأقله فى تلقى عناية الدولة ، حتى أنه أصبح يمثل صورة متواضعة وهزيلة من الجهد الشعبى فى العناية بالزراعة على أيدى الفلاحين فى الحقول . بل إن التعليم الفنى فى جملته انتهى ، من وجهة النظر الشعبية العامة ، إلى أن أصبح تعليما من الدرجة الثانية بعد التعليم الثانوى العام ، الذى يؤدى إلى الجامعة والتعليم العالى . وإذا كان نحو ثلثى من يتخرجون فى التعليم الأساسى يتجهون ـ أو يوجهون ـ الآن إلى التعليم الفنى بفئاته الثلاثة ، فإن من يوجهون إليه إنما هم أولئك الذين لم يحصلوا على المجموع

الذى يؤهلهم للقبول فى الدراسة الثانوية العامة . وبالجملة فإن مستوى التعليم الفنى لا يزال منخفضًا ، ولا يلقى العناية الواجبة بالنسبة لأماكن الدراسة والتدريب ، أو لإعداد المعلمين الفنيين اللازمين للقيام بعبء التعليم فى معاهد التعليم الفنى ، بل إن التضييق لا يزال ساريا على التعليم الفنى ومعاهد إعداد معلميه ، وكذلك بالنسبة للموارد اللازمة والأدوات ، فيما عدا بعض المدارس الصناعية ، كما نلاحظ بصفة خاصة أنه حتى بالنسبة لمدارس التعليم الزراعى (فى مصر التى تقوم حياتها وحضارتها على الزراعة) يفتقر أغلبها إلى المزارع التجريبية اللازمة . وأما مدارس التعليم التجارى فأغلبها تنقصه أدوات التعليم والتدريب اللازمة . وهكذا فى معاهد التعليم الفنى العالى ، وإن كنا نحاول الآن الاستعانة ببعض العون والمشورة الأجنبية من ألمانيا وغيرها وهى خطوة نرجو ألا تكون قد تأخرت أكثر من اللازم .

وينبغى أن نؤكد أن جهودنا لإصلاح التعليم الفنى وتطويره لا تزال قاصرة عن أن تفى بما هو مطلوب . ومن الخير أن نراجع ما حققته بعض البلاد النامية مثل الهند وغيرها ، حين أعيد النظر فى منظومة التعليم الفنى التى ورثتها تلك البلاد عن عهد الاستعمار البريطانى . ولقد سلكت الهند طريق تحويل التعليم الفنى ـ ولو بالتدريج ـ إلى لون مما يمكن أن نسميه « التعليم الحرفى » أو « التعليم المهنى » ، الذى يخرج التلاميذ منه إلى الحياة مؤهلين لأن يتخذوا لأنفسهم إحدى « المهن » أو « الحرف المهنية» فهم يجمعون فى أعداد متزايدة من المدارس والمعاهد الفنية ، بين دراسة المادة فى الصناعة أوالزراعة أوالتجارة ، وبين الإعداد للعمل فى جهة كثيرا ما تجمع فى « العمل البينى » بين الصناعة والزراعة ، أو بين التجارة والعمل الكتابى ، لاسيما وإن هذا الجمع كثيرا ما يوافق العمل أو الحرفة التى يمارسها المتخرج ، خصوصًا فى حالة العمل المتصل بالزراعة الحديثة ، أو فى حالة العمل فى السوق الحرة ، التى تتطلب حرفيا أو مهنيا يمارس العمل فى مجال التجارة أو الإدارة ، أو الكتابة على الآلة أو إمساك الدفاتر أو الآلات الحاسبة أو الحاسب الآلى ، أو غيرها . فالتخصص الضيق قد لا يلائم كل مجالات العمل على المستوى المتوسط .

وهكذا فإن التعليم الفنى قد اتجه فى بعض البلاد النامية ، وبعض البلاد المتقدمة

إلى أن يجمع فى بعض سنوات دراسته الأخيرة بين الدراسة والتدريب ، فى مجال يجمع بين التعليم الفنى النظرى وبين التطبيق الحرفى أو المهنى الذى تتطلبه سوق العمل الحر .

وإننا لنوصى لتحقيق هذا النهج الجديد من التعليم الفنى المهنى : أن نعمم نظام مدارسنا ذات السنوات الخمس ؛ لتحل محل كل المدارس التى تقل فيها الدراسة والتدريب عن هذا القدر . كما نوصى بأن تعتبر هذه المدارس (ذات السنوات الخمس) أساسًا وطابعًا عامًا للتعليم « الفنى المهنى » المنشود (من التوسع فى نظام التلمذة الصناعية) . ويمكن أن تستمر الدراسة فى السنوات الثلاث الأولى من مدارس السنوات الخمس وفق النظام الحالى ، مع مراعاة زيادة نسبة ساعات « التدريب » فيها، ليعتاد التلاميذ التطبيق العملى منذ البداية . وتخصص الفرقتان الرابعة والخامسة من المدرسة للتدريب « الفنى المهنى » ،حيث لا تقل ساعات التدريب كثيرًا عن ساعات الدراسة النظرية ، كما تكون الدراسة على فصلين دراسيين ، ويوضع نظام لتبادل التجربة والتنسيق بين المدارس وجهات الصناعة أو الزراعة أو التجارة أو الإدارة التى تشارك فى التدريب ، كما يكون هذا التدريب « بينيا » يجمع بين العمل الصناعى والعمل الزراعى مثلا ، وحتى بين العمل التجارى أو المحاسبى بقدر الإمكان .

ومن حيث تنظيم الدراسة والتشعيب فى مدارس التعليم الفنى (فى الفرقتين الرابعة والخامسة من المدرسة) فإننا نوصى ، على سبيل التمثيل لا الحصر ، أن تكون الدراسة والتدريب المقترحان فى مجموعات مثل :

أولا : فى مدارس التعليم الصناعى : تدرس مواد منها : مبادئ الهندسة الميكانيكية ـ الهندسة الكهربية ـ هندسة الاليكترونيات والاتصالات ـ هندسة الحاسبات ـ هندسة المبانى والمرافق الزراعية أو الريفية .

ثانيًا : فى دراسات الخدمات والصيانة (تعليم صناعى أيضًا) تدرس موضوعات فى: الآلات الكهربائية ـ أجهزة تكييف ـ أجهزة غسيل ـ دوائر كهربائية ـ راديو وتليفزيون ، وغيرها .

ثالثًا : فى مدارس التعليم التجارى : تدرس الموضوعات بمزيد من التطبيق والتدريب فى : العمل الكتابى وأعمال السكرتارية ـ العمل الإدارى ـ المحاسبات

والمراجعة ـ الآلة الكاتبة العربية والافرنجية ـ التسويق والبيع ـ مسك الدفاتر والحفظ ـ أعمال البنوك وغيرها .

رابعًا : فى مدارس التعليم الزراعى : تدرس موضوعات مثل : استخدام (وصيانة) آلات زراعية ـ حصاد وتخزين محاصيل ـ تكنولوجيا لحوم وأسماك ـ صناعة عصائر ومربات ومخللات .

خامسًا : فى مدارس الفتيات تدرس موضوعات مثل : التدبير المنزلى ـ طباعة المنسوجات ـ أشغال يدوية وتطريز ـ صناعة السجاد الآلى ـ تصميم بترونات للملبوسات ـ قص وحياكة .

ولاشك أن مثل هذا الاتجاه الجديد فى الربط بين التعليم الفنى والعمل الحرفى أو المهنى ؛ سيؤدى إلى ربط طال انتظارنا له بين « التعليم والعمل » ، وسيؤدى كذلك إلى رفع « القيمة المضافة » للعمل الفنى التعليمى ، وهو ما نحتاج إليه أقصى الحاجة . فضلاً عن أن هذا الربط سيعد خريجى المرحلة الحرفية من التعليم الفنى لاقتحام سوقى العمل العام والخاص على سواء .

٢٠ ـ ولكن هذا التحول المنشود لن يكون عملية سهلة ، وسيقتضى تعديل بعض نظمنا فى مسئولية التوجيه والإشراف على التعليم الفنى فى صورته الجديدة والمقترحة خصوصًا وإن لدينا فى الوقت الحاضر عددًا كبيرًا من جهات المسئولية والإشراف فهناك وزارة التعليم ، ووزارات أخرى وهيئات عامة أو محلية ، وهناك المصانع وشركات الزراعة والاستزراع ، ورجال الأعمال وتنظيماتهم . وهذا يستوجب التنسيق بين كل هذه الجهات ، مع الاحتفاظ دائمًا بالمسئولية الأساسية فى وزارة التعليم ، لأننا لا نريد أن يخرج التعليم الفنى عن المسار العام للعملية التربوية التى تعد الشباب لحياة المستقبل المستنير ، فضلا عن أننا نريد صيغة جديدة لربط المتعلمين الفنيين بسوق العمل . ولقد سرنا حتى الآن على الوقوف عند حد يربط « الشهادة » « بالمرتب » ولكننا نريد الآن ربط « التعليم والتدريب » بالعمل والإنتاج ، ولن تكفينا فى ذلك « الشهادة » وحدها ، وإنما يجب أن ننتقل إلى مرحلة «الترخيص بالعمل » فلا تكون الشهادة المدرسية وحدها مدخلاً إلى سوق العمل بغير ضوابط . ولابد لنا أن نتصور أن « الحرف»

سينتهى الأمر بها إن عاجلاً أو آجلاً ، إلى أن تلحق « بالمهن » التى يحتاج دخول سوق العمل فيها إلى « ترخيص » . وقد كانت «الحرف » فى مرحلة متقدمة من تاريخنا الحديث منظمة فى « نقابات » أو « شياخات » ، كما أن مهننا العالية قد اندرجت تباعا وخلال عشرات السنوات الأخيرة ضمن « نقابات مهنية » معروفة : للمعلمين والأطباء والمهندسين والتجاريين وغيرهم ، وآن الأوان لأن ننتقل « بالحرفيين » إلى مرحلة «النقابات » أو ما يوازيها ، وسننتقل إلى هذه المرحلة انتقالاً تدريجيًا على الأقل ، فتضع الدولة نظامًا يمنح « رخصة العمل » للفنيين .

وعلى كل حال : فإن اعتبار عمل خريج التعليم الفنى ، فى صورته المقترحة ، عملاً يحتاج إلى « ترخيص حرفى » أو « مهنى » ـ موضوع يستحق البحث المستفيض ، بعد أن يكون هذا التعليم قد طور على صورة بعيدة المدى ، وعلى النحو المقترح .

٢١ ـ وغنى عن البيان أن الموقف الجديد سيضطرنا إلى أن نعيد النظر جديًا فى موضوع تسعير الشهادات الفنية ، فنكون واثقين من أن سوق العمل هو الذى يحدد الأجر أو المرتب ، وهذا فى حد ذاته سيشجع الإقبال على هذا التعليم والتدريب الفنى وعلى الحصول على الترخيص بالحرفة أو المهنة المنضبطة الأداء ، والتى يكون الأجر عليها هو على قدر الإنتاج ، حتى وإن اقتضى الأمر أن تكون بعض الحرف أكثر عائدًا على صاحبها من بعضها الآخر ، كما هى الحال الآن فى سوق العمل وفى كل بلاد العالم . أما نظام الأجر والمرتب المصطنع لأسباب سياسية أواجتماعية أو اقتصادية ذات مذهب معين، فقد انقضى زمانه، لاسيما مع المتغيرات التى استجدت أخيرًا على عالمنا المعاصر.

٢٢ ـ وقبل أن نترك التعليم الفنى ، علينا أن نعود إلى التعليم الأزهرى الذى جرى التقليد على أن نجعله تعليما نظريًا دينيًا خالصا . فلم يدخل « التعليم الفنى » وتدريب « اليد » العاملة إلى المعاهد الأزهرية ، وترتب على ذلك أن تعليم هذه المعاهد يختلف عن التعليم الأساسى والعام فى مدارسنا الحديثة (التى اتجهت بالتدريج إلى أن تنخرط غالبية تلاميذها فى سلك التعليم الفنى ، وينخرط نحو ثلثهم فقط فى المدارس الثانوية العامة التى تؤهل للجامعة) وبعبارة أخرى فقد أصبحت سبل التعليم فى معاهد الأزهر تنتهى إلى « الجامعة » دون غيرها ، وفى هذا خطورة على جامعة الأزهر ذاتها فى

المستقبل، حين يزيد عدد خريجى المعاهد على طاقة الجامعة ، وتضيق سوق العمل عن استيعابهم وعن استيعاب خريجى الجامعات الأخرى .

ولعل أحد مخارجنا من هذه « الحالة » هو أن ندخل نوعًا من الربط بين التعليم الفنى والعملى وبين برامج المعاهد الأزهرية ، فنحول الطلاب غير القادرين على التأهل العلمى المطلوب للالتحاق بجامعة الأزهر (مسارهم الوحيد) عند نهاية المرحلة الاعدادية أو بداية المرحلة الثانوية الأزهرية إلى معاهد التعليم الفنى بوزارة التعليم وفق قدراتهم وميولهم . ولعل مثل هذا الاتجاه أن يجنب جامعة الأزهر مزالق التضخم فى المستقبل وهو أمر لازم للحفاظ على طبيعة جامعة الأزهر التى تحرص كل الحرص على طبيعتها الدينية الخالصة ، كما تحرص على مستوى القبول والدراسة فى كلياتها الحديثة . وسيتم هذا التحويل بترتيب وتعاون كاملين بين الأزهر ووزارة التربية والتعليم ، كما يكون تنفيذ هذا التحويل تدريجيًا وعلى مراحل مدروسة ، فى حدود طاقة معاهد التعليم الأزهرى .

٢٣ ـ وننتقل فى ختام مرحلة التعليم العام إلى المدرسة الثانوية العامة ، وهى التى تعد أساسًا لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة التى تؤهل للقبول فى الجامعات . وكان مما يؤخذ على هذه المرحلة الثانوية العامة أنها لا تعتبر « مرحلة منتهية » ، ولا تؤهل بذاتها لتولى العمل فى الحياة العامة ، بحيث يصعب على من لا يقبل فى الدراسة الجامعية أوالعليا أن يتقدم لعمل مخصص فى الحياة العامة ، سواء أكان ذلك فى القطاع العام أم فى القطاع الخاص ، وإنما عليه أن يلتحق بأحد المعاهد الفنية المتوسطة ـ العالية (لمدة سنتين) أو أن يتلقى تدريبًا ما يدخل بعده إلى مجال العمل فى الحياة العامة . وهذا مأخذ لا يزال ينطبق على من لا يحصلون على « المجموع » الذى تقبله كليات الجامعات . ويبدو أن الأمر سيستمر على هذا النحو ، فيصبح من الناحية الواقعية أمرًا ضروريًا أن يحصل الطالب فى الجملة على مجموع ٦٠٪ (على الأقل) من درجات النجاح فى الثانوية العامة ، قبل أن يحتسب فى عداد من تقبلهم الجامعات لمتابعة الدراسة بها .

ولكن الصعوبة الحقيقية فى هذه المرحلة الثانوية العامة ، أن النظام الذى ورثناه عن

عهد الاستعمار البريطانى جعل هذه المرحلة هى مرحلة « التخصص » ، لأنها كانت فى هذا الوقت تمثل المرحلة الختامية للتعليم العام فى جملته . وكان المتخرجون فيها يتوجهون إلى الخدمة الحكومية العامة ، أو إلى عدد محدود من « المدارس العليا » التى استعاض الاستعمار بها عن « الجامعة » . وهذه المدارس كانت « متخصصة » فى فروع المعرفة والمهنة ، كالطب والهندسة والحقوق والتجارة والزراعة والمعلمين ، ويحتاج بعضها إلى من يجب أن يتجه تعليمهم الثانوى إلى الناحية الأدبية ، ويحتاج بعضها إلى خريجى الناحية «العلمية » . وبذلك انقسم التعليم الثانوى (منذ ذلك العهد الاستعمارى) قسمين «أدبى » و « علمى» وذلك فى سن مبكرة نسبيا ، وعندما يكون التلميذ قد قضى فى التعليم العام فترة يرى أهل التربية بعامة أنها لا تكفى لأن يبدأ بعدها «التخصص»(*) .

وعندما جاء المجلس القومى للتعليم أعاد البحث واقترح ، فى عام ١٩٧٦ وما بعده، أن يعاد النظر فى هذا التخصص المبكر ، وأن يصرف النظر عن نظام «التشعيب» إلى قسم « أدبى » وقسم «علمى » ويستعاض عن ذلك بنظام « الاختيار » بين المواد ، كما هو معمول به فى دول العالم الغربى (وفى انجلترا التى نقلنا منها نظام التخصص بالذات) . وبذلك يصبح أن يجمع الطالب الواحد ، فى أواخر دراسته الثانوية ، بين بعض المواد الأدبية أو الاجتماعية التى تدرس « الإنسان » وبين بعض المواد « العلمية » التى تدرس « الطبيعة » فى دراسة « نظرية » أو « تطبيقية » وفى ذلك ما يوسع أفقه وينفعه فى دراساته الجامعية المتنوعة فيما بعد . وقد بدأت وزارة التعليم تأخذ ـ ولو على استحياء ـ ببعض هذا الرأى ، حتى انتهى الأمر إلى إقرار نظام يجمع بين « التشعيب » و « الاختيار » وصدر القرار الوزارى رقم ٣٧٤ بتاريخ ٢٠/ ١١/ ١٩٩٠ بأن يدرس جميع الطلاب ، وأن يمتحنوا فى شهادة الدراسة الثانوية العامة ، ثلاث لغات (العربية والأوروبية الأولى والأوروبية الثانية) ثم يدرس كل من طلبة القسم الأدبى والقسم العلمى ست مواد تخصصية ، ثم يختار طلاب كل من الشعبتين مادتين اختياريتين من مجموعتى أ ، ب من المواد الأدبية والعلمية المبينة فى اللائحة ، وتحسب درجات كل هذه

(*) سبق أن أوضحنا فى فصل سابق أن صاحبكم كان أول من اعترض على نظام « التشعيب » (أدبى وعلمى) فى مدارسنا الثانوية واقترح نظام « الاختيار » بدلا منه (تقارير المجلس القومى للتعليم عام ١٩٧٥ ، ١٩٧٦) .

المواد جميعا ضمن المجموع الذى يحصل عليه الطالب . وكذلك فإن الطلاب جميعا يدرسون ثلاث مواد أخرى فى التربية الدينية والوطنية والفنية ، ولكنها جميعا لا تحتسب ضمن المجموع ، وإنما يكفى فيها النجاح فقط .

وكانت اللائحة تحتوى على بعض مواد اختيارية تضاف إلى المجموع ، وتحتسب على أنها من مواد « المستوى الرفيع » والتى تؤهل للقبول فى بعض الكليات التى تشترطها . ولكن هذا النظام الإضافى كان يؤدى إلى مفارقات ظاهرة ، يستند الامتياز فيها إلى ما يحصله بعض الطلاب دون سواهم فى سنوات سابقة عن الدراسة ، وفى ظروف مدرسية لم تكن متاحة لأغلبية الطلاب (خصوصًا طلاب المدارس الريفية) ، ولذلك اتجه الرأى إلى العدول عن تلك المواد «المؤهلة » من الامتحان ، لتعارضها الظاهر مع مبدأ تكافؤ الفرص بين المتسابقين فى الامتحان .

٢٤ ـ القانون الجديد لإصلاح امتحان الشهادة الثانوية العامة (يناير ١٩٩٤)

وأخيرًا وبعد انقضاء ثمانى عشرة سنة كاملة على بداية الحوار حول ضرورة تعديل نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة . . . بعد هذه الفترة الطويلة من الجدل بين أهل التربية بصفة عامة أو بين وزارة التعليم والمجالس القومية المتخصصة بصفة خاصة انتهى الأمر فى وزارة التعليم إلى التقدم لمجلس الشعب بقانون جديد لتنظيم هذه العملية (فى يناير ١٩٩٤) ولا مفر من تنفيذ هذا القانون حسما لموقف قومى مثير للجدل ولا صالح لأحد فى الاستمرار فيه خصوصًا وأن القانون الجديد ينطوى على إيجابية متفق عليها بين الجميع ، وهى أنه سينهى ما أصبح يشبه « المحنة القومية » فى أداء هذا الامتحان وهى إيجابية تجب كل صعوبات أو مشكلات لابد وأن تكتنف تنفيذ مثل هذا القانون فى مراحله الأولى . ولذلك فإننا نوصى بالأخذ بهذا القانون الجديد فى ضوء ما يقضى به من إجراء امتحان الثانوية العامة على مرحلتين فى نهاية السنة الثانية الثانوية ثم فى نهاية السنة الثالثة الثانوية ، أى أنه يختصر السلم التعليمى العام بمقدار سنة كاملة ويتيح تقديم الامتحان (امتحانًا مبدئيًا) فى بعض المواد إلى نهاية السنة العاشرة من بداية السلم التعليمى بوضعه الحالى . وهذا يقتضى وضع احتياطات ضرورية لضمان مستوى الأداء فى الامتحان وفقًا للقانون الجديد لعل من أهمها ما يأتى :

أولا : التثبت من مستوى الدراسة فى امتحان شهادة تمثل قمة الدراسة التى تؤهل للقبول بالجامعات ، والانتقال من مرحلة التعليم العام إلى مرحلة التعليم الجامعى المعتمد . بل التثبت من مستوى امتحان يحمل خاتم الدولة ، ويرتبط بالاعتراف « الدولى » بقيمة شهاداتنا المؤهلة للقبول فى جامعاتنا وجامعات العالم .

ثانيًا : هو توفير الظروف النفسية والمناخ السليم الذى لا يجعل من امتحان الشهادة الثانوية العامة « ضغطًا نفسيًا عامًا » يشمل الطلاب وأهلهم ، خصوصا وإنه لا تكاد توجد أسرة ليس لها ولد أو بنت أو قريب يدخل هذا الامتحان فى كل سنة ، ويترقب الأهل مثل هذا الامتحان ، وكأنه آخر الدنيا من حيث مستقبل الولد أو الفتاة بل ومستقبل مكانة الأسرة الاجتماعية على أبواب مستقبل يكتنفه الخوف والرهبة ، ولتحقيق هذين الغرضين معا ، فإننا نوصى بأن يراعى فى الدراسة بالمدارس الثانوية اتباع نظام «العام الدراسى الكامل » ، وهو الذى يبدأ فى السبت الأول من شهر سبتمبر من كل عام ، ولا يبدأ امتحان الشهادة الثانوية قبل منتصف شهر يونيه من العام التالى . وأن يتم تطبيق « نظام اليوم المدرسى الكامل » وتخصص الأسابيع الثلاثة الأخيرة منه للمراجعة تحت إشراف المدرسين وبذلك يصرف النظر عن العرف الذى جرى العمل عليه فى السنوات الأخيرة من تغيب التلاميذ عن المدرسة .

ـ بأن تضع الوزارة ، قبل بدء العام الدراسى ، الخطة التفصيلية لكل « مقرر » دراسى ، وتوزيعه على المدرسين والطلاب فى كل عام ، مع بيان كتب القراءة والاطلاع (إن وجدت) خارج الكتب المدرسية المقررة . ولا يجوز بحال التغيير أو الحذف من خطط هذه المقررات أثناء العام المدرسى ، أو التوجيه إلى أن بعض أجزاء المقرر لن تشملها الامتحانات . ويقتصر تعديل تفصيلات المقررات على فترة العطلة الصيفية السابقة ، وقبل بدء الدراسة بشهرين على الأقل .

ـ تعمل الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس على التقليل من الأهمية الظاهرية «للدروس الخصوصية » التى تتم خارج المدرسة ، ليحل محلها « تدريجيا » نظام مجموعات التقوية التى تبدأ خلال العام الدراسى ، وتمتد الدراسة للمدة التى تسمح بها

إمكانات المدرسة بعد انتهاء اليوم المدرسى المعتاد . وتضع المدرسة نظام المصروفات التى تراها مجزية للمدرسين ومحتملة للطلاب وأهلهم .

وعلى إدارة المدرسة أن تتحمل كل نفقات تنظيم هذه المجموعات وصرف الحوافز للقائمين عليها وعلى تنظيمها وإدارتها ، خصما على الباب الثانى من موازنة المدرسة وذلك بالإضافة إلى المصروفات والرسوم التى يؤديها الطلاب عن هذه المجموعات .

ـ أن يبقى امتحان الشهادة الثانوية العامة موحدًا على مستوى الدولة ، وذلك من حيث أداؤه فى اللغات الثلاث والمواد التخصصية والاختيارية ، وأن يجرى تطبيقه بأعلى مستوى من الدقة والرسمية ، وأن يجرى تصحيح الأوراق وتقدير الدرجات وفق نظام موحد ، يراعى فيه حصول الطالب على ٥٠٪ من النهاية العظمى بالنسبة لكل مادة على حدة ، ومستوى ٦٠٪ بالنسبة للمجموع العام الذى لا يعتبر الطالب مؤهلا للقبول بالمرحلة الجامعية إلا إذا حصل عليه ، أما من يحصل على أقل من ذلك وعلى ٥٠٪ أو أكثر من المجموع العام ، فإنه يعتبر مؤهلا للقبول بمعاهد التدريب الفنى أو الدراسات التكميلية العالية .

ـ يصرف النظر عن العمل بنظام المواد «المؤهلة» لبعض الكليات دون سواها ، وإنما يكتفى بالمفاضلة بين الطلاب على أساس المجموع الكلى ، وإن كان لبعض الكليات أو أقسامها أن تشترط مجموعا « خاصا » فى بعض المواد .

ـ أن تكون امتحانات الشهادة الثانوية العامة موحدة على مستوى الجمهورية وتحت إشراف وزارة التعليم بالقاهرة ، وإن جاز للوزارة أن تبحث إمكان إجراء عملية التصحيح على أساس إقليمى ، بشرط توحيد نظام تقدير الدرجات وجبرها ، مع العمل بنظام « انتداب » الممتحنين من خارج المنطقة ، ومن الجامعات القريبة من منطقة التصحيح .

ـ أن يكون تقدم الطالب لامتحان هذه الشهادة لأول مرة على أساس دخوله فى كل المواد « دفعة واحدة » لضمان تكافؤ الفرص بين الطلاب . ولكن ضمانا لتيسير عملية امتحانات الشهادة الثانوية العامة ـ تنظر الوزارة فى إمكان اعتماد النظام المعمول به فى

امتحان الشهادات البريطانية ، وفى بعض جامعاتنا فى السنوات الأخيرة ؛ من أن الطالب لا يعاد امتحانه فيما سبق أن نجح فيه من مواد (وبمستوى لا يقل عن ٦٠٪ من النهاية العظمى بكل مادة) .

ـ إن يعاد النظر فى السلم التعليمى بحيث يحقق ما سبق إن أوصينا به فى هذا الفصل من اعتبار مرحلة رياض الأطفال مكملة للسلم عند قاعدته وبحيث تعمم فتشمل جمع تلاميذ سن الرابعة أو الخامسة إلى السادسة وبذلك يستعيد السلم التعليمى وضعه السابق فيصبح ١٢ سنة أو أكثر بدلا من الوضع الحالى (١١ سنة) .

٢٥ ـ ولننتقل الآن إلى موضوع تمويل التعليم ومجانيته . وقد بدأ التعليم فى أوائل القرن الماضى بميزات الأزهر الشريف الذى لم يعرف غير المجانية طوال تاريخه . بل إنه كان يضيف إليها نظام «الجراية » الذى يمثل نظام الإعانة « العينية » ، واستمر التعليم على ذلك حتى جاء عهد الاستعمار ، فظهر التعليم الابتدائى بمصروفات ، ثم انتقل الأمر إلى التعليم الثانوى وما فوقه . وأخيرًا عادت المجانية إلى التعليم الابتدائى فى عام ١٩٤٢ ثم وصلت إلى التعليم الثانوى عام ١٩٥٠ ، فى ظل فكر طه حسين الذى نادى بمبدأ حق التعليم كحق الماء والهواء ، ثم جاءت الثورة فدرج الناس على السير فى طريق المجانية كحق يعوض الشعب عن سنوات الحرمان الطويل ، وجاءت بعض النصوص الدستورية (ورقة مارس وغيرها) حتى تسربت نصوص المجانية إلى الدستور، ولم يشذ عن تطبيق المجانية إلا فرض بعض « الرسوم » للنشاط المدرسى والتعليمى على هامش العملية التعليمية ، ومع ذلك فقد زحف التوسع الحكومى فى تطبيق المجانية حتى أصبحت الرسوم التى تحصل ـ كإقامة الطلاب وتغذيتهم بالمدن الجامعية ـ اسمية لا تكاد تعادل جزءًا ضئيلا من المصاريف الفعلية .

وبالتدريج ناءت الحكومة بالحمل ، وأصبحت موارد التعليم والعملية التعليمية تجئ من مصادر بينها الديون الأجنبية ، كما إن المواطنين زاد سعيهم إلى الإفادة من المجانية إلى درجة زادت على الحدود المعقولة والمنصفة ، حتى إن بعض المواطنين كان يدفع لطفله فى مرحلة « الرياض » مئات الجنيهات أو مضاعفاتها ، ثم يبخل أن يؤدى عن ابنه فى الجامعة طرفا ضئيلا من هذا القدر ، لمواجهة الإنفاق الجامعى الحكومى

المتزايد ، وهذه ظاهرة غير صحية ولا منصفة ولا متمشية مع ما ينبغى من تكافل اجتماعى منصف ، تقتضيه ظروفنا الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة .

وقد تناول المجلس القومى للتعليم هذه الظاهرة ، واتجه الرأى فيه بين كثير من المفكرين إلى ضرورة تعديل الدستور ، وتنظيم شروط منح المجانية سواء فى التعليم العام (الذى تميل غالبية المفكرين إلى استمرار حق المجانية فيه) أو ما قبله أو ما بعده فى الجامعات ، بعد أن طغى سوء التطبيق والتسيب فيه إلى إهدار مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين من مختلف الفئات ، وإلى طغيان غير المستحق على حق الشباب المجتهد والمستحق للمجانية ، وضاقت بالتالى فرص القبول أمام الطلاب للدراسة المجانية بالمدارس والجامعات ، وترتب على ذلك اختلال فى موازين التكافل والترابط الاجتماعى بل السياسى ، وخلل فى موازين الأعباء الاقتصادية التى تقع على عاتق الدولة ، وأنانية فى توزيع العبء الشخصى من المسئولية عن تحمل الإنفاق القومى على مرفق التعليم وغيره من المرافق ، فضلاً عن أن الجهد القومى والوطنى الذى كان يضطلع بجانب كبير من نفقات التعليم ونشره ، عن طريق إقامة الجمعيات الخيرية والثقافية والوطنية لإنشاء المدارس والمعاهد (بل والتى أنشأت الجامعة المصرية الأولى فى أول قيامها) . . . انحسر هذا الاتجاه وحل محله اتجاه تجارى (واستغلالى فى بعض الأحيان) ، فأنشئت معاهد التعليم الخاص وذات النفع الخاص ، مما زاد من اختلال أوضاع المسئولية الحكومية والمسئولية الفردية عن النهوض بالعملية التعليمية كما ينبغى . ونحن وإن كنا لا نجد مفرًا من أن نوصى بضرورة إعادة النظر ـ إن آجلاً أو عاجلاً ـ فى حق المجانية المطلقة من ناحية التطبيق الدستورى ، إلا أننا نوصى كمرحلة انتقال ، بما سبق أن أوصى به المجلس القومى للتعليم من « الضوابط » الضرورية لحسن تطبيق مبدأ المجانية ، وتفادى ما استدرجنا أنفسنا إليه من توسع فى تطبيق هذا المبدأ ـ حتى قصرت مواردنا عن الوفاء بهذا الحق ومتطلبات تطبيق المجانية بغير حدود ، وتضييع وإهدار لمبدأ تكافؤ الفرص ، ودخول إلى دوامة الاستدانة من أجل الاستجابة لحاجات التعليم ـ بغير حدود ـ وتقصير فى الوقت ذاته فى الإنفاق اللازم والضرورى للنهوض بالعملية التعليمية ، وإنصاف القائمين عليها من مدرسين وغيرهم ، لهم حق اختيار مهنتهم فى نطاق المهن التى يضع صاحبها جهده كله فى خدمة التعليم ، بدلا من السعى إلى

تعويض الجهد الذى أهدره نظام الأجور بالنسبة للمعلمين ، وذلك بالتقصير فى حق المهنة فى المدرسة والتوسع فى نظام الدروس الخصوصية ، وغيرها من طرق استغلال سعى الأهالى لحسن تعليم أبنائهم ، إلى التفوق المصطنع فى سباق الامتحانات والشهادات والدرجات ، لبناء مستقبل أبنائهم عن أى طريق .

ونوصى فى هذه المرحلة الانتقالية - وحتى يتم الاتفاق على تعديل النصوص الدستورية والخاصة بالمجانية - بتطبيق « الضوابط » الآتية للمجانية :

- تبدأ ولاية وزارة التعليم ومسئوليتها عن العملية التعليمية ببداية مرحلة رياض الأطفال ، كما ذكرنا . ولكنها تستمر فى ترك معظم المسئولية عن إنشاء هذه المدارس ، وإدارتها للهيئات الوطنية الخاصة والتعليم الخاص ، بشرط أن تشرف الوزارة إشرافًا كاملاً على هذه المدارس ، وتضع قواعد مصروفاتها ورسومها التى تحصلها تلك الهيئات الخاصة من التلاميذ ، وذلك حتى نمنع « الاستغلال » ، لاسيما وأن التجربة أثبتت أن أهل الأطفال الصغار يكونون مستعدين لتحمل الأعباء كما تطلب منهم . كذلك ينبغى حظر ما يسمى بالتبرعات التى هى فى حقيقتها « جبايات » لا يحسن أن يبدأ بها التلميذ حياته المدرسية .

- تستمر المجانية خلال مرحلة التعليم الأساسية بكاملها (تسع سنوات = ٦ للابتدائى + ٣ للإعدادى) ويسمح للتلميذ أن يتخلف ويعيد الدراسة بالمجان سنتين أخريين على الأكثر . فإن زاد رسوبه وطلب الإعادة ؛ يؤدى المصروفات وفقًا للنظام الذى تضعه الوزارة .

ويجوز للوزارة أن تفرض رسومًا إضافية فى أضيق الحدود ، وذلك نظير الخدمات التعليمية كرسم النشاط المدرسى والرحلات وغيرها . ولا يعفى من هذه الرسوم إلا التلاميذ الممتازون ، الذين تثبت حاجتهم المحققة .

- إلى أن تصدر التشريعات التى تقصر المجانية الكاملة على المرحلة الأساسية (أو تمدها إلى مرحلة التعليم العام بما فيه التعليم الفنى) تبقى الدراسة الثانوية العامة والثانوية الفنية بالمجان . على أنه لا يجوز أن يتمتع الطالب بالمجانية الكاملة أكثر من سنة إضافية واحدة فى كل من المدرسة الثانوية العامة والمدرسة الثانوية الفنية (بما فيها

ذات السنوات الخمس) ، أما الإعادة لأكثر من هذا القدر فتكون بالمصروفات التى تقررها الوزارة .

ـ ونظرًا للوضع التاريخى الخاص بالتعليم الأزهرى (العام والجامعى) ، ولأن الأزهر إنما هو مؤسسة إسلامية عالمية ، فرض القدر فيها على مصر أن تكون لها الولاية عليها والمسئولية عنها لوجه دين الله وأمام العالم الإسلامى ـ فإننا نوصى باستمرار العمل بمبدأ المجانية الكاملة فى هذا التعليم ، فيما عدا بعض رسوم « الإعاشة » بالنسبة للوافدين من بلاد تستطيع أن تساهم فى نفقات إعاشة أبنائها . كما إننا نوصى فى الوقت ذاته بأن يضع الأزهر « ضوابطه » الخاصة بعدم إساءة استعمال حق المجانية الكاملة ، بالنسبة للدارسين فى الأزهر من مصريين ووافدين .

٢٦ ـ ولننتقل الآن إلى بعض التوصيات الأساسية والخاصة بالتعليم بالجامعات . وقد سبق للمجلس القومى للتعليم أن درس موضوع الجامعات (والمعاهد العليا) فى مناسبات كثيرة ومنذ عام ١٩٧٤ . وانصبت العناية فى هذه الدراسات على موضوع تطويرالدراسة والبحث العلمى فى الجامعات ، والتدريب فى بعض المعاهد العليا . ولكن الأمر قد اتجه إلى البحث فى نظم القبول ومشكلاته ، وبعض نواحى العمل الجامعى فى التدريب والبحث العلمى ، وتكوين جيل من العلماء للمستقبل .

أما الموضوع الذى نحن بصدده الآن فهو إنما يتصل بالتطوير الجذرى للعملية التعليمية والبحثية فى الجامعات المصرية . ولقد تطور العمل الجامعى فى العالم كله خلال السنوات القليلة الماضية ، بما لا يدع مجالا للتأخر عن ملاحقة هذا التطور العالمى الجديد فى مجال العلم والتطبيقات العلمية . وقد اتسع نطاق العمل الجامعى ورسالة الجامعات فى العالم المعاصر ليشمل النواحى الآتية :

ـ التربية والتعليم وتكوين جيل المواطنين الجامعيين .

ـ البحث العلمى لتقدم العلم والمعرفة .

ـ دور الجامعات القيادى فى مجال الفكر والقيادة الفكرية على المستويين الوطنى والعالمى .

ـ ربط الجامعات بمشكلات البيئة ، والسعى إلى خدمة المجتمع والبيئة المحلية كل جامعة فى نطاق عملها .

ومن ناحية البندين الأولين (أ ، ب) فقد انتهت دراساتنا إلى أن الاتجاه العالمى هو : أن تتولى الجامعات والمعاهد العليا تكوين جيل من الخريجين يخدم النهضة الحضارية وتتراوح نسبة هؤلاء الخريجين إلى مجموع سكان كل بلد بين ١٪ ، ٥ , ١٪ من جملة السكان . وكلما ارتفعت النسبة كان ذلك معيارًا لتقدم الأمة وارتفاع مشاركتها فى بناء الحضارة الإنسانية ـ وعلى ذلك فإن مصر تقارب الحد الأدنى للنسبة المقررة عالميا . ولكن علينا أن ندرك أن مصر لم تقارب هذه النسبة إلا فى السنوات الأخيرة ، أما الجيل السابق فقد كانت النسبة فيه أقل من ذلك . ومن هنا فإننا إذا أردنا أن نعوض الماضى فإن علينا أن نحاول الارتفاع بالنسبة إلى حدها الأعلى . خصوصا وإن جامعات مصر لا تعلم لنفسها ، وإنما تحاول أن تيسر جانبا من حاجة البلاد العربية الشقيقة والبلاد الصديقة من الخريجين المصريين ، وممن تتولى جامعات مصر تعليمهم من أبناء تلك البلاد الوافدين .

ومع ذلك فإن المهم ليس هو مجرد « النسبة » ، وإنما نوع التعليم الجامعى الذى نقدمه لأبنائنا وجيلنا الجديد ، الذى سيعيش ويقود الحياة القومية فى القرن الحادى والعشرين . ومن هنا فإن أول ما نوصى به لمواجهة الظرف الجديد والمستقبل وأحداثه ومقتضياته العالمية المتسارعة والمتصاعدة ؛ هو أن نجد فى سعينا وراء « العلم الجديد » والمتسارع فى خطواته التقدمية . وقد كنا منذ جيل مضى نستعين فى جامعاتنا بنفر من الأساتذة الأجانب الزائرين من مختلف الدول غربا وشرقا ، كما كانت لنا « جامعتنا غير المنظورة » وهى « البعثات الدراسية المصرية » إلى الخارج ، والتى كانت توفر لنا خيرة الخريجين المصريين ، ليعودوا إلى مصر وقد زودوا بأسباب التقدم العلمى وأحدث مبتكراته فى عدد من البلدان المتقدمة . ولكن الظروف المالية قد حدت من عدد هذه البعثات فى السنوات الأخيرة ، بعد أن تضاعفت نفقات التعليم الجامعى بالخارج . وعلينا أن نتواصى الآن بتجديد صلاتنا بالجامعات الأجنبية وبعث « جامعتنا غير المنظورة » (البعثات العلمية والعملية) التى كانت تربطنا بالتقدم العلمى والتعليمى فى الخارج .

ومثل هذه النواحى تنطبق على « البحث العلمى » الذى نكافح من أجل بعثه وتقويته . ولا يمكن للبحث العلمى الجامعى أن يتقدم فى عزلةٍ عن البحوث العلمية الجارية بالخارج .

أما عن دور الجامعات بالنسبة لتوجيه الفكر القومى ، فإن الملاحظ أن عددًا من أساتذة الجامعات يشاركون « فرادى » فى توجيه هذا الفكر بالنشر أو الدعوة ، ولكن هيئاتهم ومجامعهم لا تكاد تؤدى هذا الواجب كما ينبغى وبصفة « جماعية » . ومن أمثلة ذلك أن مجالس هيئات التدريس ونواديهم تشغل نفسها ببعض العمل السياسى القومى من حين لحين ، ولكن دورها « القومى » من هذه الناحية لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتأكيد .

وأما عن « خدمة المجتمع » فقد أنشأنا بعض الوظائف العليا من أجله (نائب رئيس للجامعة) ولكننا نلاحظ على الجامعات أنها كلها تقريبًا قد اتجهت إلى أن تصبح «جامعات ذات أعداد كبيرة » ، وفى هذا خطورة على مستقبل العمل الجامعى فى جملته ، وفى قدرته بصفة خاصة على إتقان هذا العمل وتجويده . والإتقان والتجويد هما لب أية نهضة فى هذا التعليم ، فضلاً عن أننا قد لجأنا فى السنوات العشر الأخيرة إلى ما يشبه « الاقتصاد الخادع » فى إدارة الجامعات ، فعمدت تلك الجامعات إلى إقامة «فروع» لها تحت إدارتها المركزية ، بدلا من أن تقتنع الدولة بأن « الإجادة » والاتقان والتجويد « تقتضى » كلها أن تستقل تلك « الفروع » فتقوم فى كل منها « جامعة صغيرة أو متوسطة » مستقلة تخدم البيئة المحلية ، وتعمل على النهوض الثقافى والعلمى والفكرى فى تلك المنطقة المحدودة . ولا يعقل مثلا أن تستمر جامعة كأسيوط فى أداء العمل الجامعى وخدماته البيئية المحلية وتنمية ثقافة أقاليم مثل سوهاج وقنا وأسوان (وهذه الأخيرة على بعد نحو خمسمائة كيلو متر من أسيوط) ، ولا يعقل كذلك أن تدير جامعة القاهرة من مقرها كليات فى بنى سويف والفيوم ، هى فى وضعها الحالى « عالة » على المقر الرئيسى المتضخم ، وكذلك لا يعقل أن تسقط بنها بين جامعات الزقازيق وكليات حلوان والقاهرة أو كليات طنطا ، التى لكل منها شغله الشاغل بما يكفيه ويزيد على طاقته . وكذلك لا يعقل أن تبقى دمنهور وكفر الشيخ كفرعين لجامعات

وإدارات لا تستطع أن تنجدها أو تجود عليها إلا بالنذر اليسير . والواقع أننا نخطىء حين نتصور أننا نحقق « الاقتصاد الحقيقى » حين نحرم تلك الفروع المتقدمة من أن يكون لكل منها « رئيسه المقيم » و « مجلسه المستقل » الذى يستطيع أن يقوم على خدمة الإقليم . كذلك يخطىء من يتصور أن تلك الأقاليم المتفرقة تستطيع أن تبنى نهضتها الإقليمية دون أن يكون لكُل منها « جامعته » التى ترعاه وتقوم على بناء « شخصيته » وتحقيق مصالحه . ولا مفر من أن نتواصى بأن مصلحة التعليم ومصلحة « النهوض الإقليمى » تقتضيان أن يكون لكل إقليم جامعته ، كما هى الحال فى كل بلاد الدنيا . ولاشك أن كل ذلك يقتضى أن تستقل « الفروع الجامعية » فى مصر ، كل فى إقليمها . ونحن إن نفعل ذلك نخرج بتلك الفروع من حالة « النمو المبتسر » أو « التنمية المتوقفة» . التى هى حال لا تخلو من مخاطرة بمستقبل التعليم الجامعى فى بلد يريد أن يبنى حياته المعاصرة والجديدة على أساس من التخطيط الإقليمى السليم ، والذى يحقق العدالة الحضارية وحسن توزيعها بين الأقاليم . فقد تبين من استعراض الدراسات الدولية الخاصة بمتوسط عدد الجامعات اللازمة فى البلاد المتقدمة ـ والبلاد التى تقف على أبواب عصر التقدم « كمصر » ـ أن كل مليونين « أو مليونين ونصف » من السكان يحتاجون إلى جامعة واحدة متكاملة ، من النوع المتوسط « فى عدد طلابه » . وعلى هذا الأساس فإن مصر (بملايينها الستة والخمسين من البشر) ما يزال يلزمها الكثير حتى نصل حد الكفاية أوائل القرن الحادى والعشرين .

وسلبية أخرى لابد من الإشارة إليها بالنسبة للجامعات فى مصر . . . هى أن كل جامعة تريد أن تسير فى اختيار أعضاء هيئة التدريس والإدارة العليا بها على أساس «الاختيار الداخلى » فتفضل أن تقتصر على هيئاتها التدريسية وتقصر ترقياتها فى الوظائف العليا على أبنائها ورجالها ، بدلا من أن تسير على النهج الذى تسير عليه معظم الجامعات فى الخارج ، وهو أن تختار كل جامعة رجالها وقادتها من بين رجال الفكر والتجربة فى الجامعات الأخرى ، وبذلك تطعم هيئاتها والإدارة العليا فيها «بدماء خارجية » بدلا مما نسميه « بالتزاوج الداخلى » الذى يعلمنا التاريخ أنه قضى على كثير من الدول والأمم القديمة .

□ ولكننا لا نستطيع أن نترك الحديث عن الجامعات دون أن نشير إلى فكرة(قديمة ـ جديدة) فى تاريخ الجامعات فى مصر .

تلك هى فكرة « الجامعة الأهلية » التى برزت من جديد فى هذه السنة الأخيرة ، بعد أن كانت مصر قد عرفتها قبل ذلك خلال تاريخها الطويل ، بل ومنذ بدايات تاريخها الحضارى الأول . ذلك أن من المتعارف عليه عالميا ـ وفى مصر بالذات ـ هو أن الأصل فى انتشار الجامعات أن تكون « أهلية » وغير حكومية بالمفهوم الحديث . فالجامعة مقر الفكر الحر والرأى « غير الموجه » ليس ذلك فى حياتها الأكاديمية فقط ، وإنما فى فكرها العام . والواقع أن الغالبية الكبرى من جامعات العالم المعاصر إنما نشأت فى أصولها نشأة « أهلية » وكانت نشأتها فى كنف الأديرة والكنائس فى أوربا الغربية والجنوبية ، كما كانت بعيدة عن سلطان الحكم وتوجيهه ، ولم تبدأ جامعات أوربا العريقة فى السير فى فلك «الحكومات » إلا عندما تزايدت أعباء الجامعات وناءت بها الهيئات الأهلية وجاءت الحكومات « لتعاون » فى تحمل العبء المادى ، ولكن مع احتفاظ الجامعات بكامل حريتها الأكاديمية والفكرية ، بل والإدارية إلى حد بعيد . وإذا عدنا إلى مصر بالذات فإننا نجد أنها أقدم بلاد العالم كلها فى إقامة الجامعات . وكانت جامعتها الأولى هى جامعة « أون » أو عين شمس القديمة ، التى أنشأها الكهنة ورجال الفكر والدين حوالى القرن الثالث والثلاثين قبل الميلاد (أى منذ ثلاثة وخمسين قرنا) واختاروا لها أن تكون على مسافة نحو خمسين كيلومتر من « منف » عاصمة فرعون مصر الأول (نارمر ـ الملك مينا) . . . العاصمة ذات الأسوار البيضاء والتى استقر فيها السلطان ، فرأى رجال الفكر والدين أن تكون جامعتهم « الأهلية » الأولى بعيدة من مقر « الدولة » وسلطانها ونفوذها وتأثيرها المباشر . ولعل هذا كان سبب ازدهارها الأول الذى لم يلبث أن جعل منها العاصمة الفكرية للعالم القديم كله ، وأن يمتد نورها إلى اليونان القديمة وغيرها من حولنا فى قلب العالم القديم . وبعد ذلك بنحو ثلاثة وأربعين قرنا جاء إنشاء الأزهر الشريف وجامعه الذى تحول إلى « جامعة » للعالم الإسلامى كله . . . ولكن الشىء الغريب أنه رغم أن فكرة إقامة الجامعة كانت للمذهب الشيعى إلا أن رحابة الفكر المصرى جعلت من الجامع مقرًا لفكر المذاهب الإسلامية الأربعة ، وليس للفكر «الفاطمى » أو الفكر «الشيعى » وحده . . . بل إن المسجد قد استقل منذ أيامه الأولى

عن سلطان الحكم وتوجيهه ، فهو للإسلام كله ، وأصبحت جامعته الآن للعالم الإسلامى كله ، رغم أن التزاماتها المالية تقع على عاتق مصر بأوقافها وبالتزامات حكومتها . كذلك الحال بالنسبة لجامعة مصر الحديثة حيث قامت فكرتها فى عام ١٩٠٨ فكرة شعبية أو « أهلية » بعد أن أنكر الاستعمار على مصر أن تنشىء جامعة وطنية ، وفرض على مصر أن تكتفى « بالمدارس العليا » التى تعد الخريجين ليكونوا موظفين فى خدمة الدولة وجهازها الإدارى .

وهكذا كانت عودة « روح الجامعة » إلى مصر المعاصرة بعودة فكرة الجامعة الأهلية التى نادى بها ونفذها (فى حدود الإمكانات الشعبية إذ ذاك ورغم الاستعمار الجاثم على صدر مصر) طائفة من عمالقة الفكر المصرى فى أوائل هذا القرن . واستمرت الجامعة الأهلية حتى حصلت مصر على استقلالها الأول ، وحولت الجامعة الأهلية إلى « الجامعة المصرية » عام ١٩٢٥ .

ثم استمرت جهود مصر التى تبنت فيها الدولة أفكار الشعب وأمانيه ، وتوسعت فى هذه الجامعات . ثم عادت فكرة الجامعة الأهلية إلى الظهور ، وعدنا معها إلى الأصول الأولى لفكر إنشاء الجامعات على أساس أهلى ، مما يعتبر دليلاً على أن جذور الفكر «الأهلى» لا تزال بخير فى بلد كان أول من فرض فكرة الجامعة الأهلية منذ ثلاثة وخمسين قرنا ، ثم عاد إليها : مرة أيام إنشاء الجامع الأزهر ، ومرة ثانية أيام قيام الجامعة الأهلية المصرية فى أوائل هذا القرن .

وقد رأينا أن نستعيد هذا التاريخ فى هذه العجالة ، لنعلم أن الأصل فى الجامعات أن تكون نشأتها « أهلية » ونحن نرجو أن يكون فى هذا البعث الجديد للفكرة ما يذكرنا بأصولنا ، وما يمهد السبيل إلى أن نخرج ولو جزئيًا من كنف العمل الجامعى الحكومى وأن نتجه إلى بعض آفاق العمل الجامعى الأهلى الرحب . ثم لنذكر أن فكرة قيام الجامعة المقترحة تستحق المساندة المستنيرة ، والسعى لإقامة نمط جديد لا يكرر أنماط جامعاتنا المعاصرة ، وإنما يضيف إليها بعض ما توحى به روح مصرالخالدة ، من إقامة صرح جامعى نموذجى جديد .

٢٧ ـ وأخيراً فلابد من بعض التوصيات الأساسية والحاكمة فيما يختص « بمفتاح » كل تطوير جذرى فى العملية التعليمية كلها . . . ألا وهو « المعلم وكليات تكوين

المعلمين » . وكان تكوين المعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية قد بدأ منذ أوائل القرن فيما كنا نسميه بمدارس المعلمين الأولية ، ثم معاهد المعلمين (المتوسطة) إلى مدرسة المعلمين العليا التى حلت محلها كليتا الآداب والعلوم فى الجامعة المصرية عام ١٩٢٥ . كما كان بعض المعلمين يجدون سبيلهم للعمل فى هذه المهنة ، حتى ولو لم تكن لديهم مؤهلات خاصة ، فكان تعيينهم يستند إلى مجرد « الخبرة » . وفى الوقت ذاته كان معلمو الكتاتيب يختارون من حفظة القرآن الكريم ومن الملمين بالقراءة والكتابة . وهكذا فقد كان بين معلمى المرحلة الابتدائية من كانوا يسمون « بمعلمى الضرورة » . بل هكذا نشأت مهنة التعليم فى عهدها الأول (وبقيت حتى أيامنا هذه) مهنة من « الدرجة الثانية » بعد المهن الأخرى كالطب والهندسة والزراعة والتجارة وغيرها ، وهى التى كانت تستند إلى درجات جامعية متخصصة ، بل هكذا بقيت مهنة التعليم تحكمها قواعد « التوظيف » العامة والدرجات المالية للكادر العام ، دون أن تكون لها امتيازات خاصة من حيث « طبيعة العمل »، حتى تخلف المعلمون عن غيرهم من أهل الوظائف العامة ، وكذلك حالات « الرسوب الوظيفى » بينهم . ونظرًا لضخامة عددهم بالنسبة لموظفى الدولة ، فقد أدى الانحدار المادى فى مستوى وظيفة « التدريس » إلى نتائج «محبطة » بين المدرسين ، كما أدى إلى لجوئهم إلى التعويض عن ذلك بوسائل لا تتفق والتزامات الوظيفة المقررة ، وكذلك إلى البحث بكل الوسائل عن « أعمال إضافية » أو «دروس خصوصية » أو إعارات إلى الخارج أو الإجازة بدون مرتب، وغير ذلك من مظاهر « الاضطرار » إلى السعى وراء الرزق ، لا سيما وإن غالبيتهم هم من ذوى العائلات الكبيرة العدد نسبيا ، مما يضاعف من تكاليف الحياة .

ولما كان المعلم هو « مفتاح » العملية التعليمية فى أساسها ، وتقع عليه المسئولية الأولى فى تنمية النشء الجديد ، فقد أحس المعلمون أن ظروف عملهم وأجورهم تنطوى على غير قليل من الجحود الاجتماعى . ولابد أن تنعكس مثل هذه الحالة على العمل ذاته ، وعلى الروح والعزيمة اللتين يؤدى بهما .

وقد يقال إن أحوال البلد كلها وظروفها الاقتصادية ، لا تسمح لموازنتها بأن تواجه ما ينبغى من إنصاف لطائفة المعلمين ، ولكننا نذكر أن أى تقتير فى هذه الناحية هو من

قبيل « الاقتصاد الخادع » ولا يجوز أن يسكت عنه من بيدهم تصريف أمور مستقبل البلاد وأجيالها الناشئة . ولا مفر من أن نتواصى بضرورة إعادة النظر « جذريا » فى معاملة معلمى أبنائنا بالمقارنة بالمهن الأخرى ، وهذا ما سبق أن أحس به غيرنا من الأمم التى ردت إلى فئة المعلمين (فى التعليم العام) حقهم الطبيعى ، والذى يجعل قيمة الجزاء على قدر قيمة العمل . وهو مبدأ العدالة العامة بتطبيقه على كل المهن ، ولو بالقدر المعقول من « تقارب الأجور » بين مختلف المهن الأساسية فى المجتمع .

ونحن نوصى بالآتى لتعديل حال مدرسى التعليم العام :

ـ أن تدرس الدولة حال مهنة التعليم بالنسبة لغيرها من المهن ، وتتخذ الإجراء الملائم لإعادة النظر جذريا فى تعديل أوضاع مرتبات المعلمين ، بمختلف مراحل التعليم العام .

ـ أن يبت فى موضوع تقرير « بدل مهنة » للمعلمين ، أسوة بسائر المهن بالدولة ويتدرج البدل على أساس العمل فى التعليم قبل المدرسى أو التعليم الأساسى أو التعليم الثانوى (وما يعادله) وفقا للقواعد المعمول بها فى سائر البدلات الممنوحة .

ـ أن تدرج فى الباب الثانى من الموازنة (ولو على مراحل) المبالغ المناسبة لصرف مكافآت لأعمال « التدريس » الإضافية فى دروس التقوية ، وغيرها من أعمال إضافية (خارج النصاب المقرر) تصرف للمدرسين القائمين بهذه الأعمال .

٢٨ ـ ونصل الآن إلى التوصيات اللازمة لتنظيم الكليات والمعاهد التى تعد « لمهنة التعليم » . وقد كان المجلس القومى للتعليم قد قرر منذ أكثر من عشر سنوات : إعادة النظر فى تكوين معلم التعليم العام . وتقرر أن نظام « معاهد المعلمين » (الذى كان معمولا به من قبل) قد سبقه الزمن ، وأن من الخير أن يكون المدرس الذى يعد لحمل أمانة التعليم بالمراحل العامة مؤهلا تأهيلاً جامعيًا ، وذلك حتى يصبح المعلمون جميعًا أبناء « مهنة عالية » ، وأن يوضع نظام لاستكمال تأهيل من خرج منهم إلى مجال التعليم دون أن يكون قد مر بالجامعة ، وأن يتم استكمال التأهيل بالتعاون مع الجامعات . وذلك كله أسوة بما هو معمول به فى كثير من بلاد الغرب التى تضطلع فيها الجامعات

بأمانة إعداد معلمى أبناء الجيل الجديد . وبعبارة أخرى فإن كل معلم ينبغى أن يكون قد مر هو ذاته (أثناء دراسته) بمرحلة التعليم العام كاملة (ما قبل المدرسة + التعليم الأساسى + التعليم الثانوى العام أو ما فى مستواه) ، وأن يكون قد اندرج فى التعليم الجامعى أو العالى الموازى للجامعة .

وقد أخذت الدولة بتوصية المجلس القومى للتعليم ، واستُكمل إنشاء « كليات التربية » فى جميع الجامعات والمحافظات . كما أنشأت وزارة التعليم كليات عديدة «للتربية النوعية » . ولكننا نلاحظ أن إنشـاء هذه الكليات جميعًا جـاء على استعجال ولم يستكمل الكثير منها « مقومات » العمل الجامعى بالقدر الواجب ، من حيث أعضاء هيئات التدريس أو المبانى والمرافق والمعامل وغيرها . ويندر منها من ألحقت به مدارس تجريبية خاصة ، هى من مستلزمات العمل والتدريب فى مثل هذه الكليات ونحن نوصى بضرورة تلافى مثل هذا الوضع واتخاذ الإجراءات الآتية :

ـ أن تحول جميع كليات التربية بالجامعات إلى نظام الدراسة على خمس سنوات تشمل دراسة المواد العملية والمواد التربوية النظرية والعملية ، وتصبح مرتبات خريجيها مساوية لمرتبات خريجى ما يعرف باسم « كليات القمة » كالطب والهندسة (بما فيها بدل طبيعة العمل) ويشجع الطلاب النابغون وذوو المجاميع العالية على الالتحاق بكليات التربية ، ولو بمنحهم منحا تشجيعية خاصة للتحول إلى مهنة التعليم .

ـ يوضع نظام تكميلى خاص للحاصلين على الدرجة الجامعية بعد أربع سنوات (من بعض كليات التربية الحالية أو من كليات العلوم أو الآداب أو التجارة أو الزراعة ويرغبون فى استكمال الدراسة التربوية) وذلك بإلحاقهم بفصول تربوية لمدة عام فى كليات التربية ذات السنوات الخمس ، ويعاملون بعد نجاحهم مثل المعاملة التى تطبق على خريجى هذه الكليات .

ـ يراعى فى نظام القبول بكليات التربية ذات السنوات الخمس أن يقبل فيها أعلى المجاميع (ولو بمنح تشجيعية) ، كما يراعى حصولهم على درجات عالية (٧٠٪ على الأقل) فى المواد التى ينوون التخصص فيها ، والتوجه لتدريسها بعد تخريجهم .

ـ كذلك ينبغى أن تراعى حالة المتخرجين الممتازين ، عند النظر إلى ترقياتهم

المستقبلة فى سلك التعليم المدرسى إلى وظائف المدرسين الأوائل والموجهين والمديرين العامين ونحوها ، إلى منتهى سلم هذه الوظائف فى العملية التعليمية .

ـ أن تعود وزارة التعليم إلى نظام « البعثات الدراسية النظرية والعملية » وهو الذى كان متبعا فى سنوات سابقة ، وذلك تشجيعًا للتفوق والإجادة فى ممارسة المهنة ، وتمكينا للنابهين من الإفادة من الاتصال بتطور العمليات التعليمية فى بعض البلاد المتقدمة .

٢٩ ـ ولنعد الآن إلى النمط التقليدى من تعليمنا الجامعى فى مصر ، وهو جامعة الأزهر ، تلك التى تعتبر أقدم جامعة معاصرة فى العالم . وترجع بدايات تكوينها إلى القسم الثانى من القرن العاشر الميلادى ، فهى قد أكملت أكثر من ألف عام ، ولا يدانيها بين جامعات العالم المعاصر إلا بعض جامعات إيطاليا وأوربا الغربية . وقد كان لجامعة الأزهر نمطها الأصيل حيث يبدأ طالب العلم الدراسة فيها منذ الصبا ، وعقب إتمام حفظ القرآن الكريم والإلمام بشىء من الحساب ومبادئ المعرفة العامة ، يتابع دراسات فى « حلقات الدرس » حول العمود الذى يجلس إليه الشيخ ، وهى حلقات تبدأ فى الصباح وتستمر بعد العصر وأحيانًا فى المساء ، وكان « الجامع » فيها يحتوى «الجامعة » ويغلب اسمه على اسمها . بل إن تسمية « الجامعة » لم تظهر إلا فى عهدنا المعاصر . وكانت دراسات الجامع الأزهر تمتد بالطالب إلى خمس عشرة سنة أو تزيد معتمدة على البحوث التقليدية التى تتناول العقيدة والشريعة واللغة وبعض جوانب حقيقية من حياة المسلمين . كما كان الجامع منذ بداياته الأولى للمذاهب الأربعة جميعا، وكأن سماحة مصر قد غلبت عليه وعلى كل دراساته المقترحة . ثم حدث فى أوائل القرن الحالى ، وعلى أيام الإمام محمد عبده ، أن وصلت دراسات بعض العلوم الحديثة إلى الدراسات الدينية التقليدية بالجامع ، ثم فى « كلياته » التى أنشئت فى الثلاثينيات من هذا القرن ، وجمع الأزهر فى معاهده وفى كلياته العليا بين علوم الدين وجانب من علوم الدنيا المعاصرة ، حتى إذا ما جاءت الستينيات من هذا القرن حدث تطوير « جذرى » للأزهر وجامعته ، وأعيد تنظيم هيئاته بالقانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، وكان الدافع إلى هذا التطوير أن مجموعة من البلدان الإسلامية التى يخدمها الأزهر ـ لا سيما فى إفريقية الغربية ـ قد تقدمت إلى مصر لتعيد نظم الدراسة والتعليم فى

الأزهر : هيئاته وجامعته بصفة خاصة ، بحيث تخرج من أبناء إفريقية وبعض البلدان الآسيوية الأخرى من يصلحون للمشاركة الفاعلة فى حياة المستعمرات التى بدأت تجد سبيلها إلى الاستقلال ، وكان أهل تلك المستعمرات قد استشعروا أن وظائف الحكم والإدارة فى بلادهم تذهب إلى من تعلم على أيدى جماعات المستعمرين والمبشرين من رجال الدين المسيحى لأنهم أصلح لتولى مناصب الحكم الحديث من خريجى الأزهر الذين يمضون فى مصر سنوات طويلة فى طلب العلم الدينى ، دون العلم الحديث الذى يؤهلهم لوظائف الحكم بعد عودتهم إلى بلادهم .

ورأت دولة مصر أن تستجيب لهذا الرجاء ، وعهدت إلى إحدى الجامعات الحديثة فى مصر (وهى جامعة أسيوط التى أنشئت فى عام ١٩٥٧ بصعيد مصر) بمهمة إعداد القانون الجديد للأزهر ، وتم ذلك فى عام ١٩٦١ حين صدر القانون رقم ١٠٣ المشار إليه ، وأعيد تنظيم الكليات التقليدية كأصول الدين والشريعة واللغة العربية ، وهيئت لها أسباب النماء واليسر على أساليب الدراسات والبحوث الحديثة والمستحدثة وأنشئت كليات جديدة للطب والهندسة والعلوم والزراعة وغيرها ، فكانت إضافة جديدة استكملت بها جامعة الأزهر صورتها الحالية . ودخلت المرأة إلى مجال العلوم والبحث العلمى الحديث فى جامعة الأزهر ، وبعد أن كانت زميلاتها قد سبقتها إلى رحاب جامعة القاهرة قبل ذلك بأكثر من ثلاثين عامًا .

ومع ذلك فقد كان علينا أن نصبر سنوات طويلة حتى يؤتى التطويرالجديد ثماره فى جامعة كانت تحتاج إلى عقدين أو ثلاثة عقود من الزمن ليستقر الاتجاه الجديد فى عملها العلمى ، الذى أخذ يجمع بين علوم الدين وعلوم الدنيا ، وكلاهما بحاجة إلى عوامل الوقت والزمن ليستقر فى أوضاعه الجديدة ، بما يصون للجامعة أصولها التقليدية الراسخة فى علوم الدين ، وإضافاتها الحديثة فى علوم الدنيا على نحو يجارى جامعات مصر المعاصرة فى القاهرة وسائر الأقاليم . ولكننا نستشعر ، فى ضوء تجربة ثلاثين عاما مضت على التطوير الجديد للأزهر ، بأن العمل فى الجامعة الجديدة لا يزال بحاجة إلى جهد كبير واعتبارات يجب مراعاتها وسلبيات لا تزال بحاجة إلى تصحيح :

ـ لا يزال بعض آثار الثنائية التى أدخلها محمد على إلى منظومة التعليم المصرية قائمًا

حتى يومنا الحاضر ، فالأزهر ، وتعليمه وجامعته ، له مساره ، والتعليم المدنى الحديث وجامعاته فى مصر المعاصرة له أيضًا مساره الخاص ، واللقاء بين المسارين لا يزال فى أضيق الحدود . ومن ثم نوصى بأن يعمل كل من الأزهر وجامعته ووزارة التعليم والجامعات ومجلسها الأعلى وأمانته الفنية ـ على التقارب الناجز بين الهيئات جميعًا . فيكون للأزهر وجامعته ممثل فى المجلس الأعلى للجامعات ، ولا يكتفى بما هو قائم من تعاون محدود جدًا بين كليات الأزهر الحديثة وكليات الجامعات المصرية المعاصرة ، ولا بالجهد المحدود الذى تبذله الكليات الأزهرية التقليدية من أجل النهوض ببعض ما أوصى به المجلس القومى للتعليم منذ سنوات ، من مشاركة هذه الكليات فى بعض ما يسن للدراسات الدينية والأخلاقية والإسلامية واللغوية بالجامعات ، خصوصًا فى مجال التربية الدينية بل والتربية القومية .

ـ لقد اتسع العمل فى جامعة الأزهر حديثًا ، حتى سعت إلى أن تغطى أرض مصر كلها بالفروع والكليات الأزهرية . وصحيح أن جامعة الأزهر هى جامعة إسلامية (للعالم الإسلامى كله) ، ولكن الاتساع الكمى هنا سيكون على حساب التجويد الكيفى . وهو أمر ينطوى على خطورة يدركها كل من مارس العمل الجامعى فى مصر وغيرها ، ونوصى بإن توضع لهذا التوسع خطته المحكمة .

ـ كذلك فإننا نوصى فيما يختص ببعض الدراسات الجديدة فى جامعة الأزهر ـ ألا يقف الأمر عند الحدود التقليدية من إنشاء « كليات للدعوة » وهذه تسمية مقبولة وعليها أن تواجه الموقف الحالى بالنسبة للتعريف بالإسلام دينا ومعاملة ، وكذلك الواقع العملى من أن البلاد الإسلامية التى تحررت من الاستعمار ، هى بحاجة إلى أن توسع جامعة الأزهر نطاق تخصصها ليشمل الدور القومى فى الفكر العالمى من جهة ، والدور الوطنى والقومى فى خدمة المجتمع الإسلامى من جهة أخرى . وقد اتجه الرأى فى الجامعات إلى إنشاء « كليات للخدمة الاجتماعية » التى تربط الدعوة بخدمة الناس ومصالحهم الواقعية . وما أجدر الأزهر وجامعته أن يبحثا أمر إنشاء كليات (واحدة أو أكثر) من كليات الخدمة الاجتماعية ليكون عملها أقرب إلى خدمة الناس ومراعاة مصالحهم . فضلاً عن أن خريجى هذه الكليات سيكونون أصلح وأقدر على العمل فى مجال الخدمة الاجتماعية بمدارس التعليم العام المدنى .

٣٠ ـ وأخيراً فإننا نصل إلى ختام هذا التقرير عن مشروع الإصلاح الجذرى للعملية التعليمية فى مصر . ونخصص هذا الختام للمعاهد العليا التى درجنا على إنشائها على فترات متعاقبة من النشاط والركود ، خلال السنوات الستين أو السبعين المنصرمة . وهى معاهد جاءت فى أعقاب « المدارس العليا » التى كان المستعمر قد لجأ إليها تفاديا لإنشاء جامعة وطنية . ثم انتهت تلك المدارس العليا إلى أن أصبحت نواة لجامعة القاهرة التى تبنتها الدولة فى عام ١٩٢٥ ، حين انطوت تحت لوائها مدرسة الطب ومدرسة المعلمين العليا ومدرسة الحقوق ، ومضت بعد ذلك عدة سنوات أنشأت الدولة فيها مجموعة أخرى من المعاهد العليا للتجارة ولإعداد المعلمين والهندسة «الميكانيكية » والصناعة وغيرها ، ثم عادت الدولة فى عام ١٩٥٠ فرأت أن تجمع بين هذه المعاهد العالية تحت مظلة جامعة جديدة هى جامعة إبراهيم « عين شمس الآن » . وعادت بعد ذلك فراودتها فكرة إنشاء المعاهد العالية على أنها شىء آخر غير الجامعة وعلى أنها تؤدى عملا مختلفًا عما تؤديه الكليات الجامعية . واستعانت الدولة ـ بمنظمة اليونسكو ـ فأنشأت ثلاثة معاهد عالية فى مدينة المنصورة : للتجارة والصناعة والتكنولوجيا . وعلى الرغم من أن اليونسكو لم يكن من سياستها إنشاء الكليات الجامعية . وعلى الرغم من أنها اشترطت أن تبقى لهذه المعاهد صفتها التطبيقية وغير الجامعية النظرية ـ إلا أن إنشاء جامعة المنصورة انتهى بالدولة إلى أن تتخذ من تلك المعاهد نواة لهذه الجامعة .

وكانت مصر فى ذلك الوقت قد زادت من صلاتها بشرق أوربا الذى ساده نظام إنشاء « المعاهد العالية » مستقلة عن الجامعات ، ومتجهة نحو الدراسات التطبيقية التى تشرف عليها وزارة التعليم العالى فى تلك البلاد . وانتهى الأمر بمصر خلال الستينيات إلى إنشاء زهاء العشرين معهدًا عاليًا ، بعضها للدراسات التطبيقية وبعضها لدراسات جديدة فى مجالات مثل التربية الرياضية التى تعد المعلمين لمدارس التعليم العام ، ولا تقع بالضرورة تحت مظلة التعليم الجامعى . وكانت مصر إذ ذاك قد سعت إلى إنشاء الجامعات الجديدة بالأقاليم ، فقامت حركة بين طلاب المعاهد العليا تطالب بالانضمام إلى الجامعات أو على الأقل بمنح الخريجين المركز الاجتماعى والإدارى والمالى الذى يمنح لخريجى الجامعات . وانتهى الأمر بأن واجهت الحكومة والوزارة

والمجلس القومى للتعليم موقفًا فريدًا ، أنشئت فيه مجموعة كبيرة من المعاهد العليا لغاية تختلف عما أنشئت من أجله الجامعات التقليدية . وانتهى الأمر فى منتصف السبعينيات بضم هذه المجموعة بعضها إلى بعض ، رغم وجود بعض التنافر فى الأهداف فيما بينها ، ووضعت تسمية « جامعة حلوان » على هذه الطائفة من المعاهد المختلفة فيما بينها ، والمتباعدة فى مقارها بالقاهرة والإسكندرية وبعض الأقاليم . وعرض الأمر على بعض الجامعات القائمة « ومنها القاهرة والإسكندرية » فلم يقبل بعضها ضم مثل هذه المعاهد إليها ، على اعتبار أن دراساتها ليست من النمط الجامعى المعروف ، ومنها معاهد التربية الرياضية ومعاهد الفنون الجميلة . وهكذا قامت جامعة جديدة من نمط جديد . وكانت هذه تجربة فريدة فى نوعها ومختلفة عن تقليد إنشاء الجامعات النمطية فى مصر . ومع ذلك فقد كافحت تلك التجربة حتى وقفت الجامعة الجديدة على قدميها ، ولو أنها اتجهت فى بعض دراساتها الهندسية ، بصفة خاصة لأن تخرج عن نمط المعاهد العليا إلى نمط كليات الهندسة الجامعية أو ما يوازيها .

واستمرت تجربة المعاهد العليا خارج نطاق وزارة التربية والتعليم « ووزارة التعليم العالى » وقام هذا فى وزارة الثقافة بالذات ، حيث ظهرت معاهد التمثيل والسينما والموسيقى ، وغيرها من المعاهد ذات الصفة المهنية الفنية ، وحققت هذه المعاهد غير قليل من النجاح ، حتى رأت الدولة أن تنشىء أكاديمية خاصة بالفنون ، واتخذت هذه الأكاديمية موضعها على هامش الكيانات الجامعية فى كليات الجامعات المصرية الحديثة ، وإن لم تنضو تحت مظلتها ، وانطوى ذلك على توسيع نطاق العمل فى مجال التعليم العالى والجامعى فى مصر .

غير أن موجة التوسع فى إنشاء معاهد عليا جديدة ـ وعلى نطاق واسع ـ قد ظهرت من جديد خلال العشرين سنة الماضية ، حتى أربى هذا العدد على مائة وثلاثين معهدًا عاليًا ، وهو عدد لم تبلغه البلاد فى أى عهد من عهودها السابقة . ولاشك أنه سيترتب عليه معقبات خطيرة إن لم نتدارك المسألة بالتنظيم والتخطيط ، فمثل هذه المعاهد قد يؤدى التوسع فيها إلى اختلاط الأمور بين التعليم الجامعى والتعليم العالى غير المخطط . وكذلك فإن الهدف من مثل هذا التعليم لا تحكمه ضوابط ظاهرة بعد أن اشتركت فيه

أكثر من وزارة وأكثر من جهة عامة وخاصة . ونذكر على سبيل المثال أن وزارة التعليم كانت قد أنهت العمل فى دور المعلمين « المتوسطة » . وحولت أكثر من العشرين منها إلى كليات للتربية النوعية ، ويصعب إدراج كليات التربية النوعية هذه تحت مظلة واحدة ، لأنها شديدة التنوع والاختلاف فيما بينها « تربية نوعية موسيقية وفنية وغيرها » مع أنها بأشد الحاجة إلى العناية بها ، لخطورة إهمالها على إعداد معلمين لمختلف النواحى الموسيقية والفنية وغيرها بالمدارس .

ولا نزال نضيف إلى المعاهد كل سنة ، فى الوقت الذى كدنا فيه أن نوقف إنشاء جامعات جديدة فى الأقاليم اكتفاء بإنشاء « الفروع » للجامعات ، مما ترتب عليه انخفاض مستوى الأداء فى الإدارة الجامعية ، حتى تطلبنا من بعض جامعاتنا أن تدير فروعا لها فى أربع محافظات أو أكثر ، وهو ما لا يطيقه العمل الجامعى المنضبط ، ولا تسمح به الإمكانات الإدارية ، خصوصًا فى نطاقات ممتدة ومتباعدة بمحافظات الصعيد . ولما كان مثل هذا الموقف لا يتفق وصالح العمل التعليمى الجامعى أو الإدارى فإننا نوصى بما يأتى :

أولا : لما كانت كليات التربية النوعية هى مؤسسات بالغة الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية العامة ، كما أنها تتصل بإعداد المعلم المتخصص بجانب معين من هذه العملية فى حين أن معظم هذه الكليات أنشئ على عجل ولم يستكمل مقوماته الأساسية ، ومنها توفر أعضاء هيئة التدريس « معلم المعلم » ، أو يكاد بعضها أن يخلو من الأعضاء « المعينين » ويكتفى « بالانتداب » بعض الوقت ، كما إنه ليس لها مدارس تجريبية ملحقة بها للتمرين على التربية العملية ـ لذلك فإننا نوصى بمضاعفة العناية بهذه الكليات وبصفة عاجلة ، حتى تتوفر لها إمكانات « البعثات الدراسية » الداخلية والخارجية لإعداد هيئة التدريس ، ويوسع عليها فى الميزانية لمداركة ما تحتاجه من إدارة واستعدادات عملية ، لتوثيق الصلة بينها وبين مراكز التعليم الجامعى والتربوى والفنى العالى ، وتنشأ لها مظلة إدارية خاصة بها فى التعليم العالى . كما يوقف التوسع فى إنشاء هذه الكليات النوعية ، حتى يستكمل القائم منها ما هو بحاجة إليه .

ثانيًا : هناك الغالبية الكبرى من بقية المعاهد ، وهى تقارب المائة معهد من

اختصاصات شتيتة ، بعضها زراعى أو تعاونى وبعضها تجارى وبعضها خاص وبعضها يقع خارج هذه التخصصات . فضلا عن أن نشأتها جاءت فى ظروف تكاد تختلف من معهد لآخر ، أو من مجموعة من المعاهد إلى مجموعة أخرى . وليس لهذه المعاهد مستوى موحد ولا هوية واحدة ، بل هى مجموعة أشتات من المعاهد ويستحيل التفكير فى أن نطبق عليها مستقبلاً ما طبق على بعض مجموعات المعاهد السابقة التى اندرجت تحت مظلة الجامعات . ولاشك أن المصلحة فى أن تبقى هذه المعاهد بعيدة عن الجامعات ، ولكن ينبغى أن نعيد دراسة أوضاعها بدقة لإعادة تحديد رسالتها وأهدافها ، ونعيد النظر فى برامج العمل بها كمعاهد تكمل العمل الجامعى وتضيف إليه ما لا تستطيع الجامعات أن تضطلع به . ونحن نوصى بأن تشكل لجنة قومية عامة تتفرغ لإعادة النظر فى كل من هذه المعاهد ، وتهيىء أسباب العناية بها تحت مظلة بعض الوزارات والهيئات المشرفة عليها أو فى نطاق العمل « الخاص » ، بما يشبه نظام التعليم الخاص المعمول به فى مراحل سابقة من التعليم .

ثالثا : إن عددًا قليلاً من هذه المعاهد كانت له ظروفه الخاصة فى النشأة ، وناله حظ خاص من رعاية الدولة أو المعاونة الأجنبية ، أو عناية بعض الجهود من جانب القطاع الخاص . ولبعض هذه المعاهد صفة تكنولوجية أو هندسية أوتطبيقية خاصة ، وهى تشترك مع العمل الجامعى فى مجالات كالهندسة والتطبيق التكنولوجى والسياحة وغيرها ومن هذه المعاهد معهد التكنولوجيا فى بنها وقد أنشئ بمعاونة أجنبية بريطانية (على غرار إنشاء بعض معاهد المنصورة أو معهد حلوان التكنولوجى) وقد أقيم لهذا المعهد مبنى ضخم مجهز تجهيزاً مناسبًا على درجة لا بأس بها ، ووضعت له لائحة جديدة على غرار المعاهد الجامعية وبعض الكليات ، وإن احتفظت له هذه اللائحة بطابعه التكنولوجى المعهدى الخاص . ومنها كذلك معهد بحوث الجهد العالى بأسوان . وقد نالته عناية جامعة أسيوط ولو أنها تقع على بعد خمسمائة كيلو متر إلى الشمال منه . ثم معهد التكنولوجيا الخاص الذى أنشأته إحدى الهيئات والجماعات فى العاشر من رمضان ، وكان حظه من العناية أقل من حظ معهد بنها ومعهد أسوان . ومنها معهد عال خاص (للسياحة) أنشئ أخيرًا فى مدينة السادس من أكتوبر ، وتقوم على شئونه

إحدى الجماعات الخاصة ، ويتقاضى مصروفات من الطالب أعلى كثيرًا مما تتقاضاه بعض المعاهد الأخرى التى أشرنا إليها .

ونحن نوصى فيما يختص بمستقبل هذه المعاهد بما يأتى :

ـ المعهدان التكنولوجيان فى بنها وأسوان ، ويبدو أنهما يحققان مستوى من الدراسة والتدريب يوازى ما حققته وتحققه بعض كليات الهندسة بالجامعات ، ونوصى بأن يحتفظ معهد بنها بطابعه المعهدى من حيث الهدف وبرنامج العمل الذى يحوله إلى ما يعرف باسم « مركز للامتياز » (CENTRE OF EXCELLENCE) فى التدريب والبحث والتطبيق الهندسى ، فيستأهل بهذا الإنجاز ما يؤهله للانضواء تحت مظلة أقرب جامعة له ، ولعلها أن تكون جامعة بنها ، لدى تمام استقلالها .

أما معهد الجهد العالى فى أسوان فإن أقرب موقع له هو أن ينضوى فى يوم قريب تحت مظلة جامعة أسوان ، بعد أن يستقل هذا الفرع من جامعة أسيوط ، ونرجو لهذا المعهد أن يحتفظ بطابعه المعهدى دون أن يحول إلى كلية للهندسة ، وسيضيف هذا المعهد مع معهد بنها صورة جديدة من كليات الهندسة والتكنولوجيا .

ـ معهد العاشر من رمضان (للتكنولوجيا) ومعهد السادس من أكتوبر (للسياحة) ونوصى بأن تستمر تجربتهما كمعهدين خاصين بمصروفات . وهذه تجربة جديدة للجهد الخاص فى إنشاء مثل هذه المعاهد ذات الصفة العملية التطبيقية ، ولا داعى للتفكير فى انضوائهما تحت أية مظلة جامعية .

توصيـات إجـرائية

٣١ ـ لما كان جانب من التوصيات التى اشتمل عليها هذا التقرير قد سبق أن ورد فى تقارير المجلس السابقة للمجلس القومى للتعليم خلال أكثر من عشرين عاما ، فإن الأمر يقتضى التواصى بمتابعة وسائل وضعها موضع التنفيذ ، ومن هنا فنحن نتواصى بما يأتى :

أولا : أن تشمل خطة شعب المجلس القومى للتعليم ولجانه الخاصة ـ مراجعة مختلف التوصيات الواردة فى هذا التقرير ، فتقترح ما عسى أن يتخذ حيالها من إجراءات . وتعرض لما يكون قد اتخذ من إجراءات خلال السنوات الأخيرة ، كما تعرض

لنتائج تطبيق الإصلاح والصعوبات التى واجهته ، ووسائل التغلب عليها ، ثم تقترح البدائل المناسبة لخطوات الإصلاح التى ننشدها .

ثانيًا : أن تتولى وزارة التعليم ـ بوصفها المسئول الأول عن عملية الإصلاح المنشود للتعليم ـ مراجعة هذا التقرير فى المراحل المتتابعة للعملية التعليمية ، ابتداء من المرحلة قبل المدرسية إلى مرحلة التعليم الأساسى ، ثم مرحلة التعليم الثانوى العام والفنى فتجمع التوصيات وترسم خططها حيال كل منها ، ليأتى الإصلاح المنشود بأقصى الطاقة ، وعلى مراحل تواكب النهضة العامة وتترسم مؤشرات مسارها خلال الجيل التعليمى القادم ، وحتى العقد الثانى من القرن الحادى والعشرين .

ثالثًا : أن يتولى المجلس الأعلى للجامعات وأمانته العامة متعاونة مع مجالس الجامعات ، كل فيما يخصه ، مراجعة توصيات هذا التقرير الخاصة بالتعليم الجامعى ووسائل وضع الاتجاهات المقترحة موضع العناية ، ثم اقتراح الخطط التى ترى الجامعات أنها كفيلة بتحقيق الإصلاح المنشود ، والمقومات التى تراها ضرورية لوضع خطط إصلاح التعليم الجامعى موضع التنفيذ .

رابعًا : أن يعنى الأزهر الشريف وهيئاته المختلفة ، من مشيخة الأزهر وأجهزتها ومجلس الأزهر ومجمع البحوث الإسلامية وجامعة الأزهر ومعاهد الأزهر ، بمراجعة كل ما يتصل بالتعليم الأزهرى العام والجامعى من توصيات هذا التقرير ، وتضع الخطط للأخذ بأسباب الإصلاح المنشود فيما يتصل بالتعليم الأزهرى من جهة ، وما يتصل بعلاقته بالتعليم العام والجامعى فى مصر من جهة ثانية ، ثم ربطه باحتياجات العالم الإسلامى بعامة من جهة ثالثة .

خامسًا : أن تعنى وزارة التعليم العالى والمعاهد والمنظمات التعليمية العالية غير الجامعية ؛ باستعراض ما جاء فى هذا التقرير بشأن معاهد التعليم العالى ومؤسساته لعلها أن تجد السبيل إلى مواجهة الموقف بالنسبة لهذا التعليم العالى ، وحسن ربطه بالتعليم الجامعى (بما فيه الأزهرى) من جهة ، وبحركة النهضة العلمية والتطبيقية فى البلاد من جهة أخرى .

وإننا لعلى يقين من أن الدولة لن تعجز عن أن تلتمس طريقها لتحقيق التعاون والتكامل بين هذه الجهات القيادية كلها فى عملية إصلاح التعليم فى مصر .

١١

نحـو استراتيجيـة مستقبليـة
للتعـلـيم فى مصـر العربيـة

١١

نحو استراتيجية مستقبلية للتعليم فى مصر العربية (*)

مفهوم الاستراتيجية المستقبلية :

١ ـ موضوع إعداد استراتيجية للعملية التعليمية فى مصر موضوع متجدد ، ومن المفروض أن يمتد برنامج الاستراتيجية إلى جيل تعليمى يتحقق بالكامل فى فترة ـ نحو عشرين عامًا ـ هى مجموع مرحلة التعليم العام ، مضافًا إليها مرحلة التعليم العالى ومرحلة البحوث التكميلية . وهذا التقدير الزمنى لإعداد الخطط العريضة للتعليم وتحديد مساره ، يختلف بالنسبة للبلاد المبتدئة فى التعليم أو للبلاد المتقدمة فى التعليم والمدنية ، ولكن فترة العشرين عامًا هى نظام عام لأى تخطيط بعيد المدى نسبيًا ، وقد تزيد هذه الفترة قليلاً فى بعض البلاد التى بلغت شأوا بعيدًا من التقدم ، لاسيما تلك التى بلغت مرحلة تطبيق نظام التعليم المستمر أو التعليم المتجدد ، أو تلك التى تجمع بين منظومة « التعليم) التى يستوى فيها جميع أفراد المجتمع وبين منظومة « التعلم » التى يضيف فيها الفرد إلى « التعليم المدرسى » « نظام التعلم الفردى » الذى يحقق أقصى درجة من تحصيل العلم وتنميته على أساس الاجتهاد الفردى ، دون حاجة إلى توجيه من المدرس أو من المدرسة بمفهومها التقليدى .

(*) هذا تقرير شامل أعده المؤلف بعد أن أمضى فى خدمة التعليم العام والجامعى فى مصر أكثر من ستين عامًا ، وبعد أن استمر لعشرين عامًا مقررًا للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى مصر . وقد عرض مشروع التقرير على المجلس وجرت مناقشة فى بضع جلسات خلال شهرى مايو ويونيه من عام ١٩٩٣ . وهو يعرض الآن بعد إدخال بعض تعديلات عليه مراعاة لبعض ما صدر من قرارات تعدل بعض جوانب نظام امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة فى النصف الأول من عام ١٩٩٤م. (قانون نظام امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة / ١٩٩٤) .

ولقد أمضى المجلس القومى للتعليم قرابة العشرين عاما وهو يدرس المنظومة التعليمية المصرية ، على أساس البحث المفصّل للمواد التعليمية والنظم الدراسية وتتبع كل نوع من التعليم فى مراحله المختلفة ، سواء أكان ذلك فى التعليم العام ، أم فى التعليم الأزهرى الذى تطور مع الزمن مع احتفاظه بطابعه التقليدى الخاص فى مراحله الأولى ، وهو يمثل لونا قديما عرفناه فى مرحلة الكتاتيب ثم فى مرحلة مكاتب تحفيظ القرآن الكريم . ثم بعد ذلك فى مرحلة الحضانة التى هى أقرب إلى الرعاية والإيواء بالنسبة لأطفال الأمهات العاملات ، وفى كنف وزارة الشئون الاجتماعية أو بعض المصانع الخاصة ، ثم مرحلة « الرياض » التى بدأت أهلية ثم امتد إليها إشراف وزارة التربية والتعليم فى نطاق محدود وفى المدن الكبيرة ، ولكن الكثير منها لا يزال يعمل فى مجال التعليم الخاص ، وجهود بعض الساعين إلى العمل الاستثمارى فى مجال تنشئة أبناء القادرين على تحمل نفقات مثل هذا التعليم ، الذى لا نزال بعيدين من أن نعتبره ضمن « سلم التعليم » ، أو أن تتحمل الدولة المسئولية الدستورية عن اعتباره « تعليما للجميع » وعلى نفقة الدولة .

ومع ذلك فإن المرحلة الأساسية للتعليم العام فى مصر لا تزال بعيدة عن الإلزام الكامل للأفراد أو الالتزام الكامل للدولة ، أو حتى عن نطاق إشراف الدولة إشرافًا كاملاً عليها . ومن هنا فإن عنايتنا بدراسة هذه المرحلة والتخطيط لها ورسم استراتيجية قومية مستقرة وفعالة ، لا تزال بعيدة عن استكمال أسباب النهوض بها .

وقد سبق أن درسنا ، فى مجالسنا القومية ، استراتيجية العمل فى منظومتنا التعليمية ولكن انقضاء عشرين عامًا من عمل المجلس القومى للتعليم فى مصر ، واقترابه من اتمام الدراسات التفصيلية التى يمكن على سبيل المجاز أن نطلق عليها اصطلاحًا آخر هو الوسائل « التكتيكية » لانفاذ الخطة الاستراتيجية العامة فى التخطيط التربوى ، لعل ذلك أن يكون مبررًا لأن نعيد النظر فى الخطة الاستراتيجية المستقبلة لفترة عشرين سنة أخرى .

والأسلوب « التكتيكى » الذى اتبعناه فى دراساتنا بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، خلال الدورات العشرين المنقضية للمجلس ، إنما قام على

أساس اختيار الموضوعات مفردة ، ومعالجتها معالجة « أفقية » فى كل مرحلة من مراحل التعليم على حدة ، فنعالج موضوع « اللغة العربية » مثلاً أو « التربية الدينية » أو «المواد الاجتماعية » أو مواد « العلوم » المختلفة ، كل مادة على حدة ، ونتابع أساليب تعليمها فى كل مرحلة أو « فئة عمرية » على حدة ، هذا أسلوب تقليدى يعالج فيه المعلمون تربية أولادهم على طريقة « الفئات العمرية » التى يختارون لها المادة « والأسلوب » «وطريقة التعليم » التى تلائمهم ، وهذه نظرة نموذجية و « ميثودولوجية » معترف بها عند أهل التربية و « البيداجوجيا » ولكنها لا تمتد فى وضوح للرؤية من جيل إلى جيل ولا تمثل النظرة « الرأسية » التى تبدأ بالطفل فى بداية حياته المدرسية وتمتد به فى اتجاه إلى «أعلى» نحو مستقبل تكوين الطفل بل إنها لا تراعى « ترابط الأجيال » و « الفئات العمرية » المتتابعة من جيل تربوى « مبتدئ » إلى جيل تربوى « لاحق » . وبعبارة أخرى فإن النظرة « الاستراتيجية » الحقة هى تلك التى تمتد من جيل إلى جيل ، وتراعى أن « طفل اليوم » الذى نعلمه ، إنما هو « رجل المستقبل » الذى سيعيش فى زمان غير الزمان الذى يتعلم فيه . ومن هنا فإنه يجب أن يأتى إعداده على أساس أنه سيعيش ويعمل فى « المستقبل » ، وفى زمن غير الذى تلقى فيه تعليمه الأول ، بل إن النظرة الاستراتيجية فى التعليم هى التى تعالج موضوعات التعليم والتربية على أساس «رأسى» يبدأ فى مرحلة ما قبل المدرسة ويمتد إلى المرحلة الإلزامية الأساسية ، ثم إلى مراحل التعليم الثانوى والمتوسط والعالى والجامعى وما بعد الجامعى . فالنظرة الاستراتيجية يجب أن تكون دائماً نظرة « مستقبلية » ، ومعنى هذا أن المجلس القومى للتعليم وقد أمضى قرابة العشرين عاما فى معالجة القضايا التعليمية على أساس من « التكتيك الأفقى » ـ قد آن له اليوم أن ينتقل إلى مرحلة « الاستراتيجية الرأسية المستقبلية » .

ويترتب على هذا الأسلوب التكتيكى فى إصلاح العملية التعليمية ، أننا نبحث عن وجوه القصور والنقص فيها « وفى تعليم إحدى المواد بالذات » لنواجه النقص ونعدل المسار الأفقى فى أية مرحلة من المراحل التعليمية ، وهذا ما درجنا على أن نسميه فى سنواتنا الأخيرة بأسلوب « التطوير » ، أما الاستراتيجية فإنها تبحث عن نواحى « القوة» فى مكونات العملية التعليميـة « لنبعثها » من رقادهـا ، ومن مكامنها فى حياة الطفل بل وحياة الجيل ، فنرتقع بالعملية التعليمية كلها ارتفاعا « رأسيا » ، من الفرق الأولى فى

التعليم إلى الفرق الأعلى منها حتى تصل إلى الجامعة وما بعدها . وبذلك فإن سبلنا فى إصلاح التعليم تكون سبل « التغيير » لا مجرد « التطوير » . وهكذا فإن الاستراتيجية التى نسير نحوها الآن هى استراتيجية « التغيير » الذى نهدف به نحو مستقبل بعيد ولنواجه به جيلاً قادمًا فى حياة الأفراد وحياة الجماعة .

ضرورة الاستراتيجية ومنهاجها :

٢ ـ إن مصر باعتبارها دولة ناهضة فى عالمنا المعاصر تتسم بتعدد منظوماتها ، وتعقد مؤسساتها وتشابك أنشطتها ، وتنامى الأعباء الملقاة على عاتقها ، مع الحاح مسئوليات ملاحقتها للتغيرات الكثيرة المتسارعة فى حياتها وفى العالم من حولها ، الأمر الذى يفرض عليها تحديات متعددة سياسية واجتماعية واقتصادية . . تتمثل فى أساليب الحكم والسلطة ومفاهيم الديمقراطية والحرية ، ومشكلات الانفجار السكانى والأمن الغذائى والتلوث ،وغيرها من متطلبات مواجهة الطفرة التكنولوجية وثورة المعلومات والاتصالات ، وتغير القيم ومعايير الحياة ومتطلبات الرعاية الاجتماعية ـ كل ذلك يعنى أن ضمان البقاء والتقدم يجعل من التغيير المطرد ضرورة حتمية .

وعملية التغيير تستهدف إحداث تغييرات معينة فى نظام من النظم ، بهدف تحقيق أغراض معينة يتطلبها المجتمع ويسعى إليها . والتغيير عملية مستمرة تمليها طبيعة الحياة ، ومن ثم يتعين أن يقوم على أسس مدروسة ، وأن يستند إلى رؤية واضحة للأهداف المتوخاة ، وتخطيط دقيق للوسائل والأساليب ، أو بعبارة أخرى يحتاج إلى استراتيجية علمية محكمة .

ويقصد عادة بالاستراتيجية : مجموعة المبادئ والأفكار والقواعد أو الأسس التى على هديها يستهدف المخطط أو صاحب القرار تحقيق الأهداف الموضوعة لعملية التغيير . وعادة ما تكون الاستراتيجية تعبيرًا عن السياسة القومية العامة الموضوعة أو المستهدفة ، إلا أنها لا تعنى بجزئيات عملية التطوير التعليمى أو تفصيلاتها ، ولكنها تهتم بالإطار العريض أو المسار العام ، الذى تتم فى ظله العمليات المختلفة للتغير فى مجال التربية والتعليم .

ومن الطبيعى أن تتعدد الاستراتيجيات بتعدد منظومات المجتمع ومؤسساته ، إذ

تسعى كل منها إلى تحقيق أهداف نوعية تختص بطبيعة نشاطها . ولكن يتعين أن تتكامل جميعا لتحقيق السياسة العامة للدولة التى تعبر عن الفلسفة الاجتماعية التى تعتنقها .

ويعتبر التعليم الأداة الرئيسية لتنفيذ استراتيجيات مختلف المنظومات فى الدولة لأنه الوسيلة الأساسية لإعداد القوى البشرية المؤهلة لهذا التنفيذ ، ولذا كان لابد من أن توضع له استراتيجية واضحة تشارك فى صياغتها مختلف قطاعات المجتمع ، لكى تربطها بقضاياها المتشابكة : سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا ، وتضفى عليها الطابع القومى . .

وهذا التقرير يحاول وضع استراتيجية عامة لتغيير منظومة التعليم ، وهو يعرض الخطوط العريضة والعناصر الأساسية التى يمكن الاسترشاد بها فى إنجاز هذه المهمة .

مبادئ أساسية فى بناء أية استراتيجية لإصلاح التعليم :

٣ ـ وهناك مبادئ واعتبارات أساسية فى بناء أية استراتيجية لإصلاح التعليم ومنها :

* الاستناد إلى مفهوم واضح لفلسفة الدولة والسياسة القومية للتعليم .

* التحديد الواضح للأهداف العامة للعملية التعليمية ، والأهداف الخاصة بمراحل التعليم ونوعياته ، مع صياغتها فى صورة إجرائية تساعد على وضع خطط تحقيقها وتجنب الصيغ العامة .

* مراعاة الظروف المحلية والإمكانات الفعلية ، والبعد عن النقل أو التقليد أو مجرد الاقتباس من مجتمعات أخرى .

* شمول الأهداف بحيث تعنى بمختلف جوانب تنمية شخصية المواطن ، وتتضمن مختلف مرتكزات العملية التعليمية الأساسية ، كسلم التعليم ، والتمويل ، والمبانى والتجهيزات، والمناهج، وإعداد المعلم وتدريبه ، والتقويم ، والإدارة ، وغير ذلك .

* أن يتضمن مشروع استراتيجيتنا المؤشرات العريضة لخطط التنفيذ ، والاقتراحات العملية لأساليب العمل وأدواته .

* الاهتمام إلى جانب تاريخنا القومى وواقعنا الاجتماعى - بالرؤى والاحتمالات المستقبلية للتطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية ، ومراعاة المرونة التى تساعد على تعديل الخطط التعليمية ، وتكييفها مع ما يطرأ من تغيرات ومستحدثات .

* ضرورة الاستئناس بآراء المعلمين والمجالس التعليمية المتخصصة وأولياء الأمور وخبراتهم ، ومطالب المنتفعين بالخريجين فى سوق العمل ، وخاصة نقابة المعلمين والمعنيين بالعملية التعليمية بصفة عامة .

مشكلات يتعين على الاستراتيجية معالجتها :

٤ - مما يساعد على وضع استراتيجية ناجحة لمستقبل التعليم : سبق التقويم الموضوعى للأوضاع الراهنة للعملية التعليمية ، وتشخيص ما تتضمنه من سلبيات حتى تجىء الاستراتيجية متضمنة التوجيهات المناسبة لتلافى هذه السلبيات وعلاجها .

ولعل من أهم مواطن الشكوى التى كشفت عنها الدراسات المتعمقة لواقع التعليم فى مصر - والتى تبين أنها تؤثر سلبا على مردود العملية التعليمية - ما يأتى :

- وجود بعض القوالب شبه الجامدة فى التعليم ، وهى تمثل قيودًا تحكمية ، تقف فى بعض الحالات عقبة أمام بعض المواطنين الراغبين فى الحصول على حقهم فى التعليم والاستزادة من نواحى الثقافة والمعرفة . ومن بين تلك القوالب : نمطية المناهج والخطط الدراسية التى تستند إلى أسلوب « الحفظ أكثر من أسلوب الحوار » - نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة - نظم القبول فى الجامعات .

- قلة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بتدارس أهدافها العامة والخاصة وتفهمها ، وبالتالى عدم الاسترشاد بها ، مما أدى إلى استمرار التركيز على التلقين والاستظهار والإعداد للامتحانات التقليدية ، وإهمال القدوة والتربية الدينية والجمالية والسلوكية ، وإغفال تنمية القدرة على التفكير المستقل والإبداع .

- كثرة التعديلات الجزئية والهامشية فى المناهج والمقررات الدراسية تحت مسمى «التطوير » ، وعدم استقرار السياسة التعليمية ، والتسرع فى تطبيق بعض المقترحات دون الالتزام بتجريبها وتقويمها قبل تعميمها .

ـ ضعف فعالية التوجيه الفنى ، والقصور فى إعداد القيادات التربوية ، وجمود الإدارة التعليمية ، وتسلط بيروقراطيتها .

ـ القصور فى توفير الموارد المالية والإمكانات البشرية اللازمة للوفاء باحتياجات التطوير الحقيقى ، ويتمثل ذلك بوجه خاص فى : نقص المبانى المدرسية ، وسوء حالة الكثير من القائم منها ، وعدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية ، والنقص فى هيئات تدريس بعض المواد ، مع غياب الدراسات الخاصة باقتصاديات التعليم .

ـ إهدار التجارب الناجحة التى تمت فى الماضى فى مجال : المناهج وطرق التدريس والتقويم بوجه خاص .

ـ عدم الإفادة بالقدر الكافى من دراسات المؤتمرات التربوية والندوات المتخصصة وتوصياتها ، وإغفال العديد من مقترحات المجالس التعليمية وتوصياتها .

ـ غياب الحوار بين قيادات التخطيط التربوى وقواعد التنفيذ .

٥ ـ وهناك سلبية طارئة استجدت على مرحلة التعليم العام (والتعليم الأساسى منه بصفة خاصة) فى السنوات الأخيرة ، أساسها أن مصر مرت فى مرحلة من التعديل والتغيير فى السلم التعليمى ومسمياته ، فبعد أن كان التعليم العام مقسما إلى : مرحلة أولية ، ثم مرحلة ابتدائية ، ثم مرحلة ثانوية ، وبعد أن كانت جملة ذلك تتراوح بين عشر سنوات واثنتى عشرة سنة ـ استقر سلم التعليم بعد دراسة مستفيضة فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا على سلم تعليمى يبلغ ١٢ سنة ، منها ست سنوات للابتدائى ، وثلاث سنوات لكل من التعليم الإعدادى والثانوى ، وكانت البلاد العربية قد سارت خلف مصر فى هذا التنظيم .

وأصبح التعليم العام فى كل البلاد العربية تقريبًا مكونًا من اثنتى عشرة سنة ، وإن كان بعضها يقسمه ثلاثة أقسام هى : المرحلة الإبتدائية (أربع سنوات) ، والمرحلة الوسطى (أربع سنوات) ، والمرحلة الثانوية (أربع سنوات) .

واستقر هذا التقسيم خلال السبعينيات والثمانينيات من هذا القرن . ولكن حدث فى مصر أن ضمت المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية فيما أصبح يسمى بمرحلة

التعليم الأساسى ومجموعها تسع سنوات . ثم حدث منذ عدة سنوات أن اختصرت المرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات دراسية بدلا من ست ، وذلك بضم الفرقة الخامسة الابتدائية إلى الفرقة السادسة التى استغنى عنها ، وبذلك حدثت مشكلة بالنسبة للمدارس المصرية ، إذ إن كل مجموعة عمرية (cohort) من تلاميذ المرحلة الابتدائية يبلغ عدد تلاميذها نحو مليون وربع مليون تلميذ وتلميذة ، فلما جمع تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية فى فرقة واحدة ـ هى الأولى الإعدادية ـ أصبح العدد نحو مليونين ونصف من التلاميذ . وبدأت هذه المجموعة الكبيرة تتدرج وتتراكم سنة بعد أخرى ، فانتقلت إلى السنة الثانية الإعدادية ثم الثالثة الإعدادية ، قبل أن تصل إلى المرحلة الثانوية حتى تبلغ السنة الثالثة وامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، وستكون مشكلة عويصة حين تبلغ هذه المجموعة الكبيرة إلى المرحلة الجامعية ، إذ إن الجامعات ستجد نفسها ـ إذ ذاك ـ أمام مشكلة ترتبت على سرعة اتخاذ قرار الجمع بين فرقتين من التعليم الابتدائى ثم الإعدادى ثم الثانوى فى فرقة واحدة ، وهو أمر يخشى بعضنا أن يكون فوق طاقة المدارس والكليات بإمكاناتها وطاقتها الحالية .

وهناك اعتبار تربوى آخر لا يقل أهمية ، وهو أن تخفيض سنوات المرحلة الابتدائية من ست سنوات إلى خمس ـ بمقتضى قانون وافق عليه مجلس الشعب وأصبح واجب التنفيذ ، قد أوقع منظومة التعليم والقائمين عليها ـ فى ورطة تربوية لا يسهل التغاضى عنها . وهى أن ما يحتاج استيعابه (لاسيما بالنسبة لتعليم اللغات ومنها اللغة العربية) إلى ست سنوات عمرية ، لا يمكن استيعابه فى خمس سنوات عمرية فقط ، ومهما حاولنا أن نختصر المقررات بالنسبة لبعض المواد ، فإن هذا الحل لا يصلح بالنسبة لتعليم اللغات ، ولنضج التلميذ الذهنى ، ونموه الذاتى فى الفهم ، وربط المادة العلمية بظروف البيئة والحياة ، فضلا عن حالة مدارسنا وقصورها ، وحالة مدرسينا وضغط العمل عليهم . . كل ذلك يخشى أن يترتب عليه ما قد يرقى إلى ما يشبه التضحية بجيل من التلاميذ الصغار ، وهم رجال المستقبل على كل حال .

وقد أعاد المجلس القومى للتعليم دراسة هذا الأمر ، وانتهى إلى أن من الواجب أن ننفذ القانون ، ولكن علينا أن نعطى التجربة حقها من التجريب لعدد كاف من السنين

وإن كنا نخشى أن نضطر آخر الأمر إلى إعادة النظر فى السلم التعليمى ، بعد أن يكون الجيل الحالى ـ من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ قد أخذوا حظهم من هذه التجربة .

٦ ـ على أن هناك مسألة يحسن أن نعرض لها وهى : امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانـوية التى تأتى فى تمام مرحلة التعليم الثانوى العام . فقد أصبح هذا الامتحان شبه « محنة » بالنسبة للتلاميذ وأهليهم ، حين يتزاحم الأهالى على تأهيل أبنائهم وبناتهم للالتحاق بالجامعات ، وكلنا يشعر أن نظام الامتحان قد سار بنا إلى أبواب هذه المحنة التى يحسها الجميع .

وقد سبق للمجلس القومى للتعليم ، فى عام سابق (١٩٩٢) أن اقترح أن يطبق على امتحان الثانوية العامة ما سبق أن طبق على الامتحانات فى الجامعات ، بحيث إنه لا يعاد امتحان الطالب فيما نجح فيه من مواد ، فإذا أعاد امتحان الشهادة الثانوية العامة فى عام لاحق مباشرة للعام الذى أدى فيه امتحانه لتلك الشهادة لأول مرة ، فإنه لا يعيد الدراسة والامتحان إلا فيما رسب فيه من مواد ، وفى هذه الحالة اقترح المجلس أن ينال الطالب الذى يعيد امتحانه الدرجة الفعلية والتقدير الفعلى الذى يحصل عليه وليس الحد الأدنى للنجاح كما يحدث فى الجامعات .

وعندما ينظم قبول الطلاب والتنسيق بينهم فى دخول الجامعة ، يجرى التنسيق على دفعتين :

الأولى : للطلاب الذين أدوا امتحان شهادة الثانوية العامة دفعة واحدة (فى سنة واحدة) ثم يوزع هؤلاء الطلاب على الكليات بحسب مجموعهم .

الثانية : ويفتح فيها باب التنسيق بالنسبة للأماكن المتبقية بالجامعات أمام الطلاب الذين أتموا النجاح على دفعتين ، أى فى سنتين متتاليتين (*).

وهكذا يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب فى القبول بالجامعات .

تلك بعض مشكلات المرحلة الختامية من التعليم الثانوى العام . ولكن هناك مشكلة أخرى سبق أن درسناها وعرضناها على المجلس القومى للتعليم والبحث

(*) مثل هذا الاقتراح قد جبه الآن القانون الجديد لامتحان شهادة الثانوية العامة (يناير ١٩٩٤) .

العلمى والتكنولوجيا ، ولكن معالجتها استغرقت بعض الوقت دون أن نصل فيها إلى حل قاطع حتى الآن(*) . تلك هى مشكلة « التخصص » و « التشعيب » إلى شعبة لطلاب « الآداب » وشعبة لطلاب « العلوم » (تتبعها شعبة « للرياضيات ») . وهو تشعيب وتخصص مبكر جدًا بالنسبة للتلاميذ فى سن تتراوح بين السادسة عشرة والثامنة عشرة . وكان نظام التعليم الذى أدخله الإنجليز إلى مصر قد عمد إلى تنويع خريجى المدارس الثانوية فى نوعيتين أساسيتين من الخريجين ، هما « الأدبيون » الذين يكتفى فى تكوينهم بدراسة الآداب والعلوم الاجتماعية و « العلميون » الذين يتخصصون فى دراسة العلوم والرياضيات . وهذا التقسيم يبدأ فى سن مبكرة قبل أن يكون التلميذ أو الطالب قد استكمل تكوينه الفكرى العام ، فضلاً عن أنه يناقض مبدأ « تكامل المعرفة » فى تكوين التلاميذ الصغار ، مع أن الاتجاه العالمى هو أن يترك مثل هذا « التخصص » لمرحلة التعليم « الجامعى » أو لمعاهد التعليم العالى بعد الثانوية العامة . وقد دعا صاحبكم فى مذكرة قدمت إلى المجلس القومى للتعليم فى أعوام ١٩٧٥، ١٩٧٦ ، ١٩٧٧ بأن يستعاض عن نظام التخصص فى مرحلة الدراسة الثانوية بنظام تقسيم المواد إلى مجموعات بحسب اختيار الطالب وتحتوى بعض المجموعات على دراسة اللغات وبعض المواد الاجتماعية مع عدد أقل من المواد العلمية ، كما تحتوى بعض المجموعات الأخرى على دراسة اللغات أيضًا وبعض المواد العلمية مع عدد أقل من المواد الأدبية . وعلى الرغم من أن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا اتخذ توصية باللجوء إلى نظام « الاختيار » بين مجموعات المواد بدلاً من نظام « التشعيب » فإن وزارة التربية والتعليم لجأت إلى نظام مختلط يجمع بين « الاختيار » و « التشعيب » ، وهو أمر سارت عليه الوزارة لعدة سنوات دون أن يخفف ذلك من حدة المسألة ومحنة الدراسة والامتحان فى الشهادة الثانوية العامة .

غير أننا نلاحظ إنه فى عام ١٩٩٤ جاء مشروع قانون جديد لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة . يتم على مرحلتين ، إحداهما فى نهاية السنة الدراسية الثانية من التعليم الثانوى والأخرى فى نهاية السنة الدراسية الثالثة من ذلك التعليم . وهو نظام

(*) هذا الأمر قد أصبح الآن « غير ذى موضوع » بعد أن جاء القانون الأخير بتنظيم امتحان الشهادة الثانوية العامة (يناير ١٩٩٤) .

يعالج « محنة » ذلك الامتحان من أساسها وإن كان تنفيذه سيقتضى وضع لائحة تنفيذية جديدة لتطبيقه على خير وجه وأكمله ، فيمتحن الطالب فى بعض المواد بعد أن يكون قد أمضى عشر سنوات فقط فى السلم التعليمى العام كله . وهو عيب يصح أن يؤثر على قيمة شهادة إتمام الدراسة الثانوية من حيث مستواها العام ، اللهم إلا إذا لوحظ عند التطبيق أنه بالنسبة لمواد اللغات (بما فيها اللغة العربية) أن تتم دراسة تلك اللغات أيضًا وبمستوى أعلى فى السنة الثالثة الثانوية ، ذلك أن ما يستوعب فى إحدى عشرة سنة دراسية متصلة من التعليم العام فى اللغة العربية بصفة خاصة بالذات لا يمكن استيعابه مجزأ أو الانتهاء من جزء منفصل منه بعد دراسة عشر سنوات فقط . ومن هنا فإن امتحانات اللغات فى السنتين الثانية ثم الثالثة الثانويتين يجب أن تكون دراسات وامتحانات متصلة .

كذلك فإن نظام الامتحان على سنتين متتاليتين للحصول على شهادة الثانوية العامة لاشك أنه سيخلص التلاميذ من بعض « محنة » امتحان الثانوية العامة بوضعه الحالى الذى يمتحن فيه الطالب فى ١٣ مادة دفعة واحدة فى نهاية السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية . ولكننا نؤكد على ضرورة أن تلجأ الوزارة على « تحسين الأداء » من العملية التعليمية والارتفاع بمستوى الكتب الدراسية وتدريب المعلمين على إتقان العملية التعليمية بما يحقق الفائدة من النظام الجديد ، ولا يتخفض بمستوى « الشهادة » التى تمنح للطلاب على امتحانين مستقلين فى سنتين متتاليتين .

كذلك فإننا نعود إلى السلم التعليمى فنوصى توصية مشددة بضرورة إعادة النظر فى السلم التعليمى ، وجعله يمتد عند قاعدته ، وقبل أن تبدأ الدراسة بالمدرسة الابتدائية وإننا لنوصى بشدة بأن يمتد السلم التعليمى بمقدار سنتين دراسيتين ، هما اللتان تمثلان مرحلة « رياض الأطفال » الحالية . ويلاحظ أن هذه الرياض لا تشمل الآن إلا مجموعة تقدر بصفة عامة بما يناهز ٨٪ من مجموعة أطفال البلاد الذين تقع أعمارهم بين الرابعة والسادسة (حيث تبدأ المرحلة الابتدائية) . . . وهؤلاء جميعا من المحظوظين أبناء المحظوظين الذين يقدرون على إرسال أبنائهم إلى رياض الأطفال وتحمل مصاريف دراستهم ، التى قد تصل فى بعض هذه المدارس إلى ما يقارب الثلاثة آلاف من الجنيهات سنويًا ، أو ما يقل عن ذلك فى بعض مدارس التعليم الخاص أو الفصول

التى تقوم عليها وزارة التربية والتعليم (أو وزارة الشئون الاجتماعية فى قلة قليلة من الفصول التى يمتد فيها إشـــراف هذه الوزارة إلى سن الخامسة أو السادسة) .

وقد ترتب على النظام الحالى من قصور قيام الدولة أو إشرافها على مدارس رياض الأطفال ، واقتصار الإلزام على من هم فى سن السادسة أو أكثر . . . ترتب على ذلك (عدم وجود ولى أمر حكومى وشرعى موحد فى مدارس رياض الأطفال) ترتب على ذلك غبن اجتماعى وثقافى للغالبية الساحقة من أطفال البلاد ، لاسيما فى المناطق الريفية والأحياء الفقيرة بالمدن . ولا سبيل أمامنا بعد أن أصاب السلم التعليمى القديم (١٢ سنة) من أسباب النقص والتخفيض إلى ما لا يزيد على (١١ سنة) بل قد تنقص فترة التعليم والإعداد لامتحان بعض المواد إلى عشر سنوات فقط منذ بداية صعود السلم التعليمى . . . وفى ضوء هذا الموقف لم يعد بد من أن تحزم الدولة ووزارة التربية والتعليم (وهى المسئولة فعلاً عن العملية التعليمية) أمرهما بوضع برنامج لتعميم الدراسة فى رياض الأطفال ولجميع أطفالنا (من سن الرابعة إلى السادسة) بجميع أنحاء البلاد ، لاسيما فى الريف والاحياء الفقيرة من المدن . وللدولة أن تستعين فى ذلك بجهود الأزهر الشريف (وفصول تحفيظ القرآن الكريم التى يقوم عليها) وبجهود القطاع الخاص الذى ينشئ المدارس الخاصة ، ولكن بشرط الإشراف الدقيق عليها حتى لا ينقلب الأمر إلى عملية استثمار مطلق من غير قيود الرقابة وحسن التوجيه ، ولعله أن يكون ممكنا أن يوضع برنامج تنفيذى لهذا الغرض بإنشاء أربعة فصول مثلا فى بعض المدارس الابتدائية القائمة لتكون نواة لمرحلة « تحضيرية » لمدة عامين من دراسة الرياض. كذلك لعل البرنامج المقترح أن يكون برنامجا متدرجًا يراعى ظروف البلاد وينتهى بنا إلى إقامة المرحلة « التحضيرية » الإلزامية لجميع أطفالنا وخلال سنوات لا تجاوز نهاية العقد الحالى والأخير من القرن العشرين ، وهو العقد الذى اعتبرناه عقد الطفولة فى بناء جيلنا الناشئ .

إلى جانب هذه السلبيات المشتركة بين أنواع التعليم المختلفة (والتعليم العام بصفة خاصة) وما نقترحه من وسائل معالجتها ، هناك بعض السلبيات والمشكلات التى يشكو منها كل من التعليم الأزهرى والتعليم الفنى وهى :

٧ ـ يشكو التعليم الأزهرى من مشكلات كثيرة منها :

ـ أن سياسة القبول المتبعة حاليا فى الأزهر ومعاهده وجامعته ؛ لا تعين على تحقيق الأهداف المرجوة من تقليص الفجوة بين التعليم العام والتعليم الأزهرى ، بتحقيق مزيد من التعاون والتكامل بين التعليمين . وقد حدث منذ سنوات بعض الأخطاء بالتحمس لزيادة أعداد المقبولين فى التعليم الأزهرى ، عن طريق قبول بعض المتخلفين فى التعليم العام ـ الابتدائى والإعدادى ـ بمعاهد التعليم الأزهرى ، ثم عدل عن هذا الأسلوب .

ـ ضعف مستوى الخريجين فى اللغات الأجنبية فى معاهد التعليم الأزهرى ، مما كان له أثره على مستويات طلاب جامعة الأزهر ، لاسيما فى الكليات العلمية المستحدثة .

ـ وجود خليط من نوعيات المعلمين ذوى المؤهلات والمستويات المختلفة ، فليس بالأزهر سوى كلية واحدة للتربية تمد التعليم الإعدادى والثانوى الأزهرى بمعلمين مؤهلين علميًا وتربويًا ، كما إن معاهد المعلمين التى أنشئت لتزويد التعليم الابتدائى الأزهرى بحاجته من المعلمين ، تحولت فى الآونة الأخيرة إلى معاهد لتخريج محفظين للقرآن الكريم ، فى حين أن الحاجة تدعو إلى زيادة معاهد المعلمين والتوسع فيها .

ـ يكشف الواقع عن جوانب قصور كثيرة فى إدارة التعليم الأزهرى على مستوى الإدارات ، وكذلك على مستوى المعاهد ، وما زالت الإدارة المركزية مهيمنة على الإدارات الإقليمية .

ـ سرعة التوسع فى التعليم الأزهرى بدرجة لم تصاحبها سرعة فى إعداد القيادات وتدريبها على المستوى المركزى أو الإقليمى أو مستوى المعاهد ، وتوضيح اختصاصاتها وتعريفها برسالتها .

ـ ما زالت جامعة الأزهر غير قادرة على تحقيق النجاح المطلوب فى إعداد النوعية المبتغاة من المعلمين والمهنيين القادرين على حمل رسالة الدعوة فى المجال العام ، أو فى مجال العمل الأزهرى ذاته .

ـ ثم إن هناك سلبية ذات خطورة خاصة فى التعليم الأزهرى . ذلك أن هذا التعليم فى مرحلته العامة لا يشتمل إلا على نوعية واحدة هى التعليم العام ، وليس به أى نوع

أو قدر من « التعليم الفنى » ، أى أن كل تلاميذ الأزهر ليس أمامهم إلا طريق واحد هو طريق التعليم العام الذى لا يؤدى إلا إلى جامعة الأزهر ، مع أن تلاميذ التعليم العام فى مدارسنا الحديثة ينتهى ثلثهم فقط إلى طريق التعليم العام ثم الجامعات وينتهى الثلثان إلى طريق التعليم الفنى ، ونحن نقترب سريعا فى الأزهر والتعليم الأزهرى من مرحلة البطالة بالنسبة لمن ستعجز الجامعة الأزهرية حتما عن قبولهم من جموع خريجى التعليم الثانوى الأزهرى . وخطورة مثل هذه البطالة بين خريجى معاهد الأزهر خطورة يسلم بها الجميع ، ولا مخرج منها إلا بتوجه الأزهر بصفة جدية وعاجلة إلى التوسع فى تحويل غير الصالحين أو القادرين على الاستمرار فى الدراسة الأزهرية التى تعنى بالحفظ الجيد للقرآن الكريم واتقان فهمه بالدراستين الإعدادية والثانوية . . . تحويلهم إلى التعليم الفنى بمعاهد وزارة التربية والتعليم وفق النظام والقواعد التى يتفق عليها بين الوزارة والأزهر الشريف بحيث لا يصل إلى جامعة الأزهر أكثر من نصف مجموع الطلاب الملتحقين بالمعاهد الأزهر الإعدادية والثانوية .

ـ وأخيرًا فإن هناك ناحية أخرى ينبغى أن نشير إليها بالنسبة لدور الأزهر وجامعته فى المعاونة على النهوض ببعض جوانب التعليم العام فى مدارسنا (بوزارة التربية والتعليم) ، تلك هى اضطلاع الأزهر بتخريج معلمى اللغة العربية من جهة ، وتخريج من يعملون فى مدارسنا أيضا من رجال الدعوة ، والمختصين بالخدمة الاجتماعية فى مدارس البنين والبنات بالوزارة على حد سواء .

ومن هنا فإن استراتيجيتنا ينبغى أن تؤكد على بذل الأزهر المزيد من العناية بخريجيه إذا أريد لهم أن ينهضوا بعبء أكبر فى تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، وأما عن جانب الدعوة والخدمة الاجتماعية فيبدو أننا أغفلنا العناية حتى الآن بالاستفادة من الأزهر وكلياته وشعبه الخاصة بالدعوة والخدمة الاجتماعية بحيث يتوسع فى أعداد خريجيه للعمل فى مدارسنا الحديثة ـ بالإضافة إلى عملهم بالمساجد وغيرها ، فضلاً عن أن الأزهر لم يعرف العمل فى إعداد المشرفين الاجتماعيين فى المدارس إلا فى هذا العام الذى نحن فيه ، حيث أنشئت شعبة بإحدى كلياته لتخريجهم ، وذلك رغم حاجة مدارسنا إلى هذه النوعية الأزهرية من المشرفين والمشرفات الاجتماعيات .

ولابد لنا من التأكيد فى استراتيجيتنا على حاجة تربية تلاميذنا الشباب بمدارس التعليم العام إلى مزيد من هؤلاء الخريجين الأزهريين ، لاسيما بالنسبة لمدارس البنات حيث لا تجد وزارة التربية والتعليم حاجتها من المشرفات للعمل بين بنات مدارسنا الإعدادية والثانوية .

٨ ـ ومن معوقات تحقيق أهداف التعليم الفنى :

ـ تعدد الجهات القائمة على التعليم الفنى والتدريب المهنى .

ـ ليس هناك اتفاق قومى من جميع الجهات على تعريف موحد ومتفق عليه لمسميات المستويات المختلفة للمهن .

ـ عدم وجود توصيف دقيق لكل وظيفة أو مهنة على المستوى القومى .

ـ عدم وجود تلاحم حقيقى (إلا فيما ندر) بين مواقع الإنتاج والخدمات وبين أجهزة التعليم والتدريب .

ـ افتقاد مستويات قومية للمهارة يحتكم إليها فى تقدير مستويات الخريجين .

ـ عدم وجود دراسات منتظمة لمتابعة الخريجين وتقويمهم المتصل ، للتعرف على مدى ملاءمتهم لسوق العمل واحتياجاته .

ـ عدم توفر إحصائيات أو بيانات أو دراسات دقيقة على المستوى القومى عن الاحتياجات الدورية أو المستقبلية لسوق العمل .

ـ قلة اهتمام هيئات المستفيدين مثل : الغرف الصناعية والتجارية ، والنقابات المهنية ، وجميعات أصحاب الأعمال ، بأنشطة التعليم الفنى والتدريب المهنى ، وعدم الاشتراك فى رسم استراتيجياته وخططه .

ـ إغفال نظم القبول بالتعليم الفنى لميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم ، وعدم مراعاة الاحتياجات الفعلية فى سوق العمالة من التخصصات المختلفة .

ـ عدم توفر الأعداد الكافية من المعلمين الفنيين والمدربين .

ـ تضخم عدد الطلاب فى المدارس الفنية ، مما يعوق إمكاناتها ، وعدم إتاحة الفرص

الكافية للتدريبات العملية والمعملية للطلاب ، بالإضافة إلى نقص المعدات والخامات اللازمة للتدريب ، وتقادم القائم منها .

ـ قصور المناهج والمقررات الدراسية عن مواكبة المتطلبات الحديثة للتنمية الشاملة لاسيما فى مواجهة متطلبات القرن الحادى والعشرين .

وهناك سلبيتان أخريان فى التعليم الفنى ، هما :

ـ عدم التكافؤ بين شعب هذا التعليم (التجارى والزراعى والصناعى) من حيث التوافق بين عدد الخريجين والحاجة الحقيقية لسوق العمل ، ونحن نتبع نظام « أيسر الطريق » فى إنشاء مدارس كل نوع ، فالتعليم التجارى مثلا لا يحتاج إلى كثير من التجهيز ، بخلاف التعليمين الزراعى ثم الصناعى بصفة خاصة ، ومن هنا فقد أصبحت لدينا وفرة زائدة فى الخريجين التجاريين والزراعيين بالنسبة للخريجين الصناعيين ، لاسيما فى بعض التخصصات .

ـ عدم الربط بين التعليم والتدريب من جهة ، ثم طريقة توظيف الخريجين من الحرفيين وأنصاف المهنيين من جهة أخرى ، وليس هناك نقابات خاصة بفئات الخريجين من هذا التعليم ، مع أن العمل الحرفى وشبه المهنى فى الخارج ـ وحتى فى مصر قديمًا ـ كان يقتضى الأمر فيه ألا يكتفى « بالشهادة » التى تمنحها المدارس لكى يحصل الخريج على عمل حرفى أو شبه مهنى منظم ووفق اشتراطات تصون للعمل قيمته العملية فى السوق . ونحن نعرف أنه بالنسبة للكثير من « المهن » يشترط صدور تصريح العمل عن طريق النقابات ومنظمات العمل المهنى ، ولابد للتعليم الحرفى وشبه المهنى كله من أن تقوم له مثل هذه النقابات أو هيئات إصدار تصاريح العمل .

كما أن التعليم الفنى يخصص له التلاميذ الحاصلون على « مجاميع » أقل من زملائهم الذين يتجهون إلى « التعليم العام » ثم إلى « الجامعة » . وقد ترتب على هذا النظام الذى يقضى بقبول التلاميذ « الأضعف » فى التحصيل بمدارسنا الفنية ـ حاجة التعليم الفنى إلى عناية أكبر من جانب الدولة ـ والوزارة خصوصًا ـ فيما يتصل بالتعاون الخارجى مع الدول الأكثر تقدمًا فى نظمها التعليمية ، وفى تعليمها الفنى بصفة خاصة .

ولقد قامت لدينا (منذ سنوات طويلة) تجربة خاصة مع دولة المانيا ، أثمرت ما نسميه بمدرسة « السنوات الثمان » فى التعليم الإلزامى الذى أصبح الآن هو « التعليم الأساسى » ، وهى مدرسة فريدة لم ننجح فى تعميم تجربتها كما كنا نأمل ، لأنها غالية التكلفة واعتمدت على قدر ضخم من المعونة الأجنبية (بلغت عدة ملايين) لتزويدها بالأجهزة بالنسبة لمدرسة واحدة من الآلاف العديدة من مدارس التعليم الإلزامى الأساسى فى البلاد ، ومع ذلك فيبدو أننا تأثرنا بقيام هذا النموذج الواحد والفريد فأخذنا منذ سنوات قليلة بنظام إنقاص السلم التعليمى فى المرحلة الأساسية إلى ثمانى سنوات بدلا من تسع ، وهى خطوة كان لها تأثيرها السلبى على التعليم فى المرحلة الأساسية .

ومع ذلك فإننا لا نزال بسبيل البحث عن تعاون أجنبى يمكن أن نرتفع به بالنسبة للعملية التعليمية والتدريبية فى مدارسنا الفنية ، وذلك بالتعاون مع المانيا أيضًا (بعد توحيد دولتيها) للنهوض بأساليب التعليم الفنى ، لاسيما فى المدارس الفنية الصناعية وربما أيضًا ببعض مدارس التعليم الفنى التجارى أو الزراعى ، ولكن هذه تجربة جديدة لاتزال فى طور البحث والتنظيم، ويمكن أن تكون سبيلاً إلى النهوض بمدارسنا الفنية الجديدة ذات الخمس سنوات (بعد الشهادة الإعدادية) ، وهى مدارس مُدَّت فيها مدة الدراسة من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات ، ومن هنا فإن الأمل كبير فى أن يثمر فيها التعاون المنتظر مع المانيا أكثر مما أثمر بالنسبة للمدرسة « ذات الثمانى سنوات» .

٩ ـ ويكشف واقع التعليم العالى والجامعى عن عدد من المشكلات . من أهمها :

ـ عدم كفاية الإمكانات البشرية المادية اللازمة لمواجهة تزايد أعداد الطلاب بصورة كبيرة ، بالإضافة إلى مسئولية توفير جانب من حاجة الدول العربية الشقيقة والصديقة من الخريجين المصريين .

ـ ضعف التنسيق بين الأعداد المقبولة والتخصصات المختلفة وبين احتياجات سوق العمل .

ـ اقتصار الجامعات فى اختيار أعضاء هيئات التدريس والإدارة العليا بها على

أساس الاختيار « الداخلى » (أى من داخل كل جامعة) ، بدلاً من أسلوب الاختيار من الجامعات الأخرى ، والانصراف عن « الإعلان المفتوح » عن الوظائف الشاغرة .

ـ اتجاه الجامعات ، كلها تقريبًا ، إلى أن تصبح « جامعات ذات أعداد كبيرة » وما يمثله ذلك من خطورة على مستقبل العمل الجامعى فى جملته ، وفى قدرته بصفة خاصة على إتقان هذا العمل وتجويده ، وهو ما يقتضى الإكثار من عدد الجامعات « الصغيرة» التى لا يزيد عدد الطلاب فى كل منها عن حوالى ٢٥ ألفا ، وأن يكون لكل جامعة طابعها الخاص المميز المرتبط بمطالب البيئة واحتياجاتها . وبعبارة أخرى أن تكون هناك جامعة لكل ٥ , ٢ مليون تقريبا من السكان ، الأمر الذى يعنى حاجتنا إلى تحويل فروع جامعتنا الاثنتى عشرة الحالية إلى جامعات متصلة ثم إضافة نحو ست جامعات أخرى جديدة إلى جامعاتنا وفروعها القائمة ، حتى نصل إلى حد الكفاية ، وذلك أيضًا بتشجيع قيام الجامعات الخاصة تخفيفًا للأعباء التى تتحملها الدولة .

ـ يضاف إلى ذلك لجوء الجامعات (توفيرًا للجهد والنفقات!) إلى إقامة فروع لها تحت إداراتها المركزية ، بدلا مما تتطلبه الإجادة فى التعليم العالى من استقلال تلك الفروع ليصبح كل منها جامعة صغيرة ، أو متوسطة ، تؤدى دورها فى خدمة : البيئة المحلية والنهوض الثقافى والعلمى والفكرى فيها .

ـ وفيما يتصل بالكليات والمعاهد التى تعد لمهنة التعليم ، جاء إنشاء كليات التربية الجديدة جميعا على استعجال ، ولم يستكمل الكثير منها مقومات العمل الجامعى بالقدر الواجب من حيث : أعضاء هيئات التدريس ، أو المبانى والمرافق والمعامل وغيرها ، ويندر منها ما ألحقت به مدارس تجريبية ، وهى تعتبر من مستلزمات الإعداد والتدريب فى هذه الكليات .

ـ تضاؤل الإيفاد فى البعثات الدراسية النظرية والعملية ، والتى كانت مصدرًا هامًا لتزويد الجامعات بحاجتها من الأساتذة المتميزين المطلعين على التقدم العلمى والتعليمى فى الخارج ، كما كانت عاملاً من عوامل تشجيع التفوق والإجادة فى ممارسة المهنة ، وتمكين النابهين من الاتصال بالتطورات العلمية ، وبالمستحدث من أساليب البحث والتعليم فى البلاد المتقدمة .

ـ إن المنطلق هنا هو : أن التنمية وتقدم المجتمع ، وملاحقة التطورات العالمية والإفادة من التكنولوجيات الأساسية والمتقدمة ـ كل ذلك يتطلب كوادر مؤهلة قادرة على الابتكار والمبادأة والإبداع والاستيعاب المستنير ، وهى كوادر تعد فى مؤسسات التعليم الجامعى والمعاهد العليا المناسبة . وهذا يعنى ضرورة التوسع فى هذا المستوى من التعليم والتدريب ، مع الاهتمام بإصلاح القائم من مؤسساته إصلاحا جذريًا لتمكينه من الوفاء بحاجات هذا الإعداد .

ـ وفيما يتعلق بإحدى السلبيات التى طرأت على التعليم الجامعى فى مصر (وبعض البلدان الأخرى) ، وهى « جامعة الأعداد الكبيرة » ، فقد أخذت هذه الظاهرة تطغى على شخصية الجامعة وسماتها الأصيلة التى بدأت « تتميع » وتذوب فى كتلتها المتضخمة ، وحدث ذلك على حساب « اتقان » العمل الجامعى وضياع جمهور الطلاب ـ فضعف ارتباط الطالب بالأستاذ ، وفترت فكرة « المدرسة الجامعية » التى يلتف فيها الطلاب والباحثون حول « الأستاذ » « ورئيس الفريق العلمى » وصعب على أية جامعة أن تحتفظ بسمعتها التى تتسم « بالعالمية » وتتخطى حدود الدولة إلى الاتصالات العالمية والشهرة الواسعة ، وقد أحست بعض الجامعات الكبيرة والعريقة ـ فى بلاد الغرب المتقدم ـ بخطورة النمو الزائد والسريع ، على حساب الإجادة والتجويد فى العمل والبحث الجامعى المركز ، فعمدت إلى تقسيم نفسها إلى « أحرام » جامعية متخصصة ، ومنها على سبيل المثال : بعض جامعات بريطانيا العريقة مثل أكسفورد وكامبردج ، حيث انقسمت كل منها ـ ومنذ بدايتها الأولى ـ إلى « كليات » لها استقلالها الذاتى وتخصصاتها المحددة ، وشخصيتها المميزة بين كليات جامعتها ، وبين كليات الجامعات الأخرى التى قد تكون مناظرة أو غير مناظرة ، ومن أمثلتها كذلك : جامعة كاليفورنيا فى الولايات المتحدة الأمريكية ، التى انقسمت منذ بدايتها إلى نحو تسعة «أحرام » جامعية مميزة . ومنها أيضًا جامعة باريس فى فرنسا التى أصبحت جامعة باريس ١ وجامعة باريس ٢ ، وهكذا إلى جامعة باريس رقم ١٣ .

أما فى مصر ، فتوجد ثلاث جامعات حديثة ، بلغت كل منها أكثر من مائة ألف من الطلاب ، وبلغت كلياتها العشرات ، ولكنها بقيت جامعة واحدة ذات إدارة

وميزانية ونظام موحد ، أعجزها حتى عن أن تنشىء كل منها كلية واحدة أو أكثر للدراسات العليا (كما حدث فى بعض الجامعات الأجنبية) ولم يعد هناك مناص من أن تقسّم كل من جامعة القاهرة وجامعة الإسكندرية وجامعة عين شمس إلى حرمين أو أكثر ، وتكون مستقلة وذات شخصية قائمة بذاتها ، وميزانية منفصلة وشخصية مميزة بدلا من أن تستمر على حالها المتضخم ، والذى أثبتت تجارب العالم كله أنه ليس فى صالح التقدم .

ـ وهناك ظاهرة أخرى سارت على دربها الجامعات فى العالم كله ، وهى أن تقوم كل منها فى منطقة أو إقليم محدد ، تركز نفسها فيه وتتصل ببيئته ومشكلاته أشد الارتباط وتكون لها سائر الخدمات العلمية والوطنية المحلية فى هذا الإقليم الذى تكون الجامعة نواة النهوض به ، وهكذا يزداد الترابط والانتماء المحلى الذى هو أساس كل انتماء وطنى وقومى ، وتكون الجامعة مركز القيادة والريادة الفكرية والعلمية والروحية فى الإقليم ثم فى البلاد كلها ، كما تكون منار التعريف به ، والربط بينه وبين سائر أقاليم الوطن من جهة ، وسائر العالم الخارجى من جهة أخرى ، فهى محط الارتباط الإنسانى بين الناس والأرض ، وبين الناس والإنسانية ، وتكون الجامعة بذلك محور بناء السلام والتعاون الإنسانى ، ومن مجموع عمل الجامعات تأتلف وشائج الأمن والسلام والتعاون الإنسانى .

من هنا فقد اصطلح الجامعيون ـ فى البلاد المتقدمة والنامية على السواء ـ على أن تكون الجامعة عنوان الإقليم ، ودليل شخصيته ، وعلى أن تكون لكل جماعة من السكان يتراوح عددهم بين مليون ونصف ومليونين ونصف مليون نسمة « جامعة » قائمة بذاتها ، وأصبح عدد الجامعات فى بعض البلاد المتقدمة الكبرى يتجاوز المائتين أو المئات الثلاث ، وأصبح عدد الجامعات فى البلاد ذات الجماعات المتوسطة من السكان يبلغ عشرات من الجامعات ، ومن هذه البلاد مصر التى قد يصل عدد سكانها مع بداية القرن الحادى والعشرين إلى نحو تسعة وستين مليونًا (بحسب التقدير الديمغرافى المتوسط) ، وينبغى على أساس المعدلات الدولية والعالمية أن تكون لمصر ثمان وعشرون جامعة على الأقل (كبيرة وصغيرة) فى حين لا يوجد بها الآن إلا إحدى

عشرة جامعة حديثة ، وجامعة الأزهر ، ثم جامعة أجنبية هى الجامعة الأمريكية (فيما عدا الجامعة الفرنسية الجديدة بالإسكندرية) أى أقل من نصف المطلوب عددًا ونوعًا من الجامعات « المتكاملة » . وقد سبق للمجلس أن أثار هذا الموضوع منذ عام ١٩٧٥ ولكن التقرير الذى قدم إثر ذاك لم يلق صداه الواجب لدى المختصين ، بل ظهرت موجة مضادة تدعو إلى تثبيت عدد الجامعات المتكاملة والمستقلة عند الحد الذى وصل إليه ، وإلى شىء من التراخى فى العمل على النهوض بالجامعات القائمة وإصلاح نظامها الإدارى ، مع أن التوسع فى إنشاء الجامعات الجديدة والمتنافسة فيما بينها من أهم أسباب تحقيق التقدم المنشود ، بدلا من النظام الذى فرضناه على أنفسنا ، وهو إنشاء « فروع » وكليات متفرقة للجامعات الحالية ، إذ لا يتصور أن يقوم أى تنافس فاعل بينها وبين الجامعات « الأم » كما لا يتصور أن تستطيع أية جامعة « أم » ، مهما بلغت من حسن الإدارة أن تستطيع إدارة « فرع » أو « فروع » لها ، عن طريق ما يسميه «الفنيون » بالتحكم عن بعد « Remote Control » . . . ذلك أمر قد يجوز فى حالة إدارة الآلات . أما إدارة البشر ؛ فأمر يتعذر أن يتم بهذه الطريقة .

وما نظن أننا بحاجة إلى أن نتصور أن جامعة كأسيوط (ولو على سبيل المثال فقط) تستطيع أن تشرف إشرافا فاعلاً وميسرًا على إدارة العمل فى فرع مثل أسوان يقع على بعد خمسمائة كيلو متر من مقر الجامعة فى أسيوط . ومما يلفت النظر ـ فى الوقت نفسه ـ أن بعض البلدان العربية الشقيقة ، التى سارت بعدنا على طريق إنشاء الجامعات ، قد أكملت إنشاء عدد من الجامعات والمعاهد العليا يقرب من المعدلات العالمية ، ومنها : العراق والسعودية والجزائر والمغرب (ثمانى جامعات أو تسع لكل منها) ، بل إن بلدا كلبنان سبق أن استكمل أربع جامعات رغم عدد سكانه المحدود .

وجدير بالذكر أن إنشاء الجامعات فى كل البلاد التى استقلت حديثًا كان من أوائل ما بدأت به لدى استقلالها ، لأنها تعتبر الجامعة سمة من سمات الاستقلال والسيادة فى مجال التعليم والتقدم والتنمية القومية ، التى تستند فى أساسها إلى التنمية المحلية .

بل إن مجموع الجامعات والمؤسسات الجامعية فى البلاد العربية (فيما عدا مصر) قد بلغ الآن نحو ٧٠ جامعة ومؤسسة (أو تزيد) ، لعدد من السكان لا يكاد يناهز ١٤٠

مليونا ، أى أنه توجد جامعة أو مؤسسة جامعية لكل نحو مليونين من السكان ، وهذه نسبة لا بأس بها لاسيما على مقياس المتوسطات القائمة فى البلاد النامية . وذلك فى حين أن مصر الآن ، ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين ، لا يزيد فيها عدد الجامعات المتكاملة على اثنتى عشرة جامعة (الأزهر ثم ١١ جامعة كاملة) وهناك جامعتان ولكنهما مفتوحتان أيضًا لغير المصريين . فإذا افترضنا أن عدد سكان البلاد سيبلغ فى أواخر هذا القرن نحو ٦٩ أو ٧٠ مليونًا فإن النسبة من الجامعات المتكاملة فى مصر لا تزيد كثيرًا على جامعة كاملة واحدة لكل خمسة ملايين . وإن كنا قد عمدنا إلى التعويض عن ذلك بإنشاء ١٢ « فرعًا » جامعيًا . ونحن وإن افترضا أن الفرع يمكن أن يؤدى وظيفة الجامعة الكاملة (وهو أمر لا يسلم به الجامعيون فى العالم بصفة عامة لأن الفرع يكون « مبتسر » الشخصية وناقص الاستقلال ومحدود الصلة بالبيئة والمجتمع من حوله . وهذا عبء كبير بالنسبة لأية مؤسسة جامعية) . . . نحن بالرغم من ذلك ندرك أن الجامعات والفروع كلها لا تزيد نسبة أدائها للعمل الجامعى والخدمة التعليمية والبحثية (بالنسبة للطلاب المصريين والطلاب العرب الوافدين إلى مصر) ـ على مؤسسة جامعية واحدة لكل ثلاثة ملايين فرد أو ما يقارب ذلك من السكان (فى مصر وشقيقاتها العربيات) ، ومعنى هذا بعبارة أخرى أن مصر تختتم القرن العشرين وهى فى « ذيل » القائمة بالنسبة للخدمات الجامعية التعليمية والبحثية فى العالم بصفة عامة . ومن ثم فعلينا أن نضع خطتنا واستراتجيتنا بأن نحول « الفروع » التى لدينا إلى جامعات متكاملة ، وفق خطة متدرجة ، نحول بها فرعين ـ على الأقل فى كل عام ـ إلى جامعتين متكاملتين ، كما يمكن أن نسمح بإنشاء بعض الجامعات الفرعية الجديدة ، كأن نحول بعض المعاهد التكنولوجية إلى نواة لجامعة جديدة ذات صفة تكنولوجية خاصة ، أو نضيفها إلى جامعة موسعة جديدة فى إحدى المحافظات الخالية من الجامعات الآن مثل بنها (القليوبية) . وعلينا أيضًا أن نبدأ العناية ببعض المحافظات النائية مثل أسوان ، بحيث تكون لهاعاجلاً جامعة حدودية توثق من صلتنا بالقارة الأفريقية .

وليس معنى هذا أن هذه استراتيجية تدعو بالضرورة إلى زيادة عدد الطلاب الجامعيين فى مصر المستقبل ، بما يزيد على نسبة النمو الطبيعى للسكان ، وإنما الهدف هو تحسن التوزيع الجغرافى للخدمات التعليمية الجامعية فى ريف مصر ، الذى هو

«مكمن» القوة فى بلادنا وبين شبابنا ، وهذا الممكن هو ما تستهدفه أية استراتيجية جادة لإصلاح التعليم ، وبعثه بعثًا جديدًا فى مصر المستقبل .

ـ كذلك فإنه يلزمنا أن نستعيد قيام ما أسميناه الجامعة غير المنظورة فى مصر وهى «جامعة البعثات» ، فنضع خطة طموحة لبعث هذه الجامعة ، وإيفاد مئات البعثات (ألف بعثة علمية فى مختلف العلوم كل عام مثلا) وتستمر الخطة على مدى خمس سنوات متصلة ، فتكون لنا فى نهايتها جامعة للبعثات تبلغ خمسة آلاف طالب نابه يحضرون لدرجات الدكتوراه وما يعادلها ، ويعود منهم فى آخر المدة ألف طالب (يوفر البديل عنهم كل سنة بعد السنوات الخمس المشار إليها) فيجدد ذلك من ركيزة هيئة التدريس الجامعى القومية ، التى يتم تكوينها فى عدد كبير من بلدان العالم المتقدم .

ـ وقد عرفت مصر البعثات التعليمية ، منذ عهد نهضتها الأولى فى أوائل القرن التاسع عشر ، والتى توسعت فيها توسعًا كبيرًا منذ أوائل القرن العشرين ، والتى أمدت مصر بأجيال متعاقبة من رجال العلم والبحث العلمى النظرى والتطبيقى فى كل مجالات المعرفة ذات العلاقة بالنهضة الوطنية والتى سبقت بها مصر كثيرًا من بلاد العالم الأخرى ، وإن كان الجانب التطبيقى فيها قد تخلف عن الجانب النظرى بعض الشىء .

بل إن هذه الجامعة « غير المنظورة » هى التى تَرَبى فيها وتدرَّب معظم رجال الفكر والريادة فى مصر المعاصرة .

وهذه الجامعة الفريدة فى نوعها كونّها أفراد البعثات المصرية الذين أوفدوا إلى مختلف أقطار العالم المتقدم وجامعاته العريقة ، ثم عادوا لينشئوا الجامعات ومعاهد البحث العلمى على أرض مصر. ولكن ، وبعد أن تكونت جامعاتنا المصرية واستقبلنا الطلاب العرب والإفريقيين فيها بأعداد كبيرة ، أهملنا جانب البعثات التى تقلص عددها ، منذ نحو خمسة وعشرين عامًا أوتزيد ، بعد أن تزايدت تكاليف إيفاد البعثات إلى الخارج فحاولنا أن نحل محلها نظام التبادل عن طريق الاتفاقيات الثقافية التى أخذنا بمقتضاها أعدادًا أقل من الموفدين المصريين ، عن طريق « قنوات » التبادل والبحوث المشتركة ، ولكن هذه قصرت بشكل واضح عن أن تحل محل نظام البعثات أو أن تعوضنا عن « جامعة البعثات غير المنظورة » . ولاشك أن الحكمة تقتضى أن نعود مرة

أخرى إلى نظام البعثات بالإيفاد ، لاسيما بعد أن تضخمت جامعاتنا الكبيرة ، وعجزت عن أن تسد العجز الظاهر فى التخصصات المستحدثة فى تكنولوجيا الأرض والفضاء وغيرها من التخصصات التكنولوجية ، التى تخلفت فيها مصر عن العالم المتقدم .

ـ كما إن هناك جانبا خاصًا من العمل الجامعى يجب مراعاته فى استراتيجيتنا المستقبلية ، لعلنا نصحح به بعض ما وقعنا فيه من أخطاء ، وهو طريقة شغل وظائف هيئة التدريس والوظائف الإدارية العليا بالجامعات . فعندما أنشئت الجامعات الأربع الحديثة والأقدم من غيرها (القاهرة والإسكندرية وعين شمس وأسيوط) ما بين عامى ١٩٢٥ ـ ١٩٥٥ ، اختير أعضاء هيئة التدريس من الجامعات المصرية القديمة ، أو من المعاهد الأخرى ، أو من الخارج .

وجرى العمل بعد ذلك على الإعلان عن الوظائف التى تشغر ، أى الإعلان المفتوح واختيار أفضل المتقدمين . ولكن الأمر تطور بالتدريج بعد إنشاء الجامعات الأحدث نحو تفضيل أبناء الجامعات ذاتها أو أبناء الجامعات المجاورة أو القريبة ، وأصبحت الجامعة تفضل أن تختار معيديها من بين خريجيها .

وبالتدريج اتجهت الجامعات إلى أن تختار عمداءها من بين أساتذتها ، بل وتفضل أوتختار رؤساء الجامعة من بين أساتذتها ، وهذا ما يسمى «بالتزاوج الداخلى» أو (تزاوج الأقربين Inbreeding) ، ولا شك أنه يحول دون اختيار دماء وأفكار جديدة ؛ تعين على الارتقاء بالعمل الجامعى والتقدم به إلى الأمام ، طبقا لما يسير عليه التقليد الجامعى فى العالم كله ، لاسيما فى البلاد المتقدمة .

ويقل فى بريطانيا ، مثلا ، أن تختار الجامعة مدرسًا ناشئًا من بين أبنائها وخريجيها كذلك يقتضى النظام فى انجلترا أن تختار كل جامعة رئيسها الجديد من خارج الجامعة وبعد إعلان ومنافسات كثيرة بين المتقدمين . بل إن هناك نظامًا خاصًا لاختيار رؤساء الجامعات وفق شروط دقيقة ، وكذلك الحال فى بعض جامعات أوربا ، كجامعات ألمانيا مثلا ، حيث يتم الاختيار لوظائف رئيس الجامعة وبعض العمداء ، وفق نظام دورى ، بحيث لا يشغل الفرد المنصب أكثر من مدة محدودة ، ثم تدور الدورة فيتولاه غيره من كبار أساتذة الجامعة أو غيرهم .

ولأسباب متعددة فإن تعيين رئيس الجامعة فى مصر متروك للدولة ، أما العمداء فيختارون من بين أساتذة الكلية نفسها (وعلى سبيل الاختيار أو الانتخاب على مرحلتين) ، أو من غيرهم فى ظروف نادرة .

ولا نريد أن نتطرق إلى شئون بعض الكليات التى استشرت بها العصبيات الإقليمية أو « عصبيـة الرأى » ، أو « عصبية التلمـذة » ، فى بعض حـالات تعيين المعيدين ولكن ينبغى أن تبتعد الجامعات والكليات عن مثل هذا الأسلوب فى الاختيار والتعيين. ومن الضرورى للجامعات الجديدة ، التى نقترح قيامها ، أن تنأى بنفسها عن هذا الأسلوب .

ـ وهناك بعض مسائل أخرى يحسن أن نعالجها ـ وإن كانت تختلف فى درجة أهميتها من جامعة لأخرى ـ وهى :

(أ) ضرورة العمل على رسم هيكل وظائف هيئة التدريس ، من حيث عددهم واختصاصاتهم ، بحيث تكون للهيكل قاعدة عريضة وقمة ضيقة ، فيزيد عدد المدرسين ومساعديهم (وكذلك عددالمعيدين أو طلاب البحث) عند القاعدة ، ثم يقل عدد الأساتذة المساعدين ثم عدد الأساتذة فى القمة ، بحيث يراعى التناسب بين كل مرحلة من مراحل تلك الوظائف جميعًا ، بحسب حالة الكلية وأقسامها . على أن يخضع هذا التناسب بين المدرسين (ومساعديهم) والأساتذة المساعدين والأساتذة ـ لحالة كل كلية وظروفها على حدة ، ولكن نظرًا لأن بعض الكليات القديمة وذات التخصصات الكثيرة ـ ومنها كليات الطب ومستشفياتها بصفة خاصة ـ قد تكاثر فيها عدد الأساتذة القدامى ، وهم الذين أصبحوا الآن أساتذة متفرغين ، فلابد من استنزال هؤلاء الأساتذة السابقين وعدم احتسابهم فى عداد الأساتذة على قمة الهيكل ، وإلا أصبحت لهذا الهيكل صورة الهرم المقلوب .

(ب) يحسن أن تتوسع الكليات تدريجيًا فى نظام الساعات المعتمدة فى الدراسة والامتحان ، وهو النظام المعمول به فى أكثر الجامعات بالخارج ـ لاسيما فى الولايات المتحدة الأمريكية . وإن كان قد تبين فى مصر أن هذا النظام يناسب بعض الكليات مثل كلية الزراعة ، أكثر من غيرها .

(جـ) لقد جربت بعض الكليات فى مصر نظام الفصول الدراسية ، حيث يمكن دراسة بعض المقررات فى فصل واحد بدلا من دراستها على طول العام ، ولكن هذا النظام لم يلق النجاح المأمول حتى الآن . ومع ذلك لا بأس من تقوية الاتجاه الحالى إلى التوسع فى مثل هذه التجارب .

المرتكزات المحورية لاستراتيجية تطوير العملية التعليمية فى مختلف مراحلها :

١٠ ـ فى ضوء ما سبق ذكره عن مفهوم الاستراتيجية والمبادئ الأساسية فى بنائها ، وما كشفت عنه دراسات واقع التعليم من مشكلات ، واسترشادًا بالدراسات المتوفرة عن تاريخ التعليم فى مصر ، واستئناسا بتوصيات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورات سابقة .

نوجز فيما يلى المرتكزات الأساسية لاستراتيجية التعليم فى مصر المستقبل :

(أ) التعليم منظومة قومية أساسية من منظومات المجتمع ، وعلى الرغم من أن وزارة التعليم منوط بها المسئوليات الرئيسية والمباشرة للتعليم ، إلا أن بعض قطاعات الدولة ومؤسساتها الأخرى تشترك معها فى هذه المسئولية ، ومن ثم يتعين أن يتزايد إسهامها فى رسم خطط التعليم ومناهجه ، وتحديد معايير مخرجاته ومتطلباتها منه ، وأن تراعى ذلك فى سياساتها واستراتيجياتها وخططها .

(ب) لم يعد التعليم ترفا يطلب لذاته ، وإنما هو نشاط لا غنى عنه ، ودعامة لتنمية المجتمع وتطويره ـ حتى يستطيع البقاء فى عالمنا المعاصر ، والتصدى لتحديات التغيير والتحديث .

(جـ) من هنا يتعين على التعليم أن يلتزم باتجاه إعداد المواطن القادر على الإسهام الفعلى فى تحقيق ذلك ، بتوفير إمكانات التنمية المتكاملة لشخصيته من النواحى : الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية ، بما يؤدى إلى :

* إيمانه بالله وتمسكه بالقيم الدينية دون تعصب أو انغلاق .
* اعتزازه بالانتماء لوطنه وبالحضارة المصرية والثقافة العربية .
* وعيه بمشكلات بلده وإقباله على الإسهام فى حلها بكفاءة .

* تنمية قدرته على التفكير الحر والاختيار ، وإدراكه لحقوقه وواجباته ـ فى إطار المفهوم الحقيقى للحرية والديمقراطية .

* صقل قدراته واستعداداته وتنمية مهاراته ، بما يساعد على إتقانه لعمله واعتزازه به .

* إقباله على مواصلة التعلم والتثقيف الذاتى ، ورفع مستواه الفكرى والعملى .

* إيمانه بالعلم ومنجزاته والتطور وحتميته .

* قدرته على رعاية صحته وتنمية طاقاته الجسمية ومهاراته البدنية .

(د) ولكى لا تصبح هذه الأهداف مجرد عبارات إنشائية خالية من المضمون ينبغى أن تترجم إلى خطط إجرائية ، وبخاصة فيما يتصل : بالمناهج وأساليب التدريس والإدارة المدرسية والمبانى وتنويع التعليم والسلم التعليمى . . . وغير ذلك .

وبذلك تعمل الاستراتيجية على تحديد الأهداف الخاصة لمراحل التعليم ، ونوعياته ومناهجه ، والمواد الدراسية ، والأنشطة التعليمية ، وتساعد على التنسيق بينها وتكاملها ، كما تزود خطط التحديث والإصلاح بالمؤثرات المعاونة والاتجاهات السليمة .

(هـ) وإذ تلتزم استراتيجية التعليم فى مصر بالفلسفة الاجتماعية للأمة والسياسة العامة للدولة ، فإنها تؤكد على عدد من المرتكزات الأساسية والمبادئ ، من أهمها : ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص ، والتنمية الشاملة ، والتحرر الاقتصادى ومواكبة التطور العلمى والتكنولوجى ، والجمع المتوازن بين الأصالة والتحديث ـ تأكيدًا للهوية المصرية والتزاما بمسيرة التقدم العالمى ، والتمسك بالقيم الدينية والأخلاقية والسلوكية الأصيلة ، ودعم حقوق الإنسان .

(و) ويتعين أن ينعكس أثر ذلك على إجراءات : تعميم التعليم ومجانيته ، وتحديد مراحل سلم التعليم ، وتنويعه ، وتخطيط المناهج ، وتحديث مقررات الدراسة وطرق التدريس ، والاهتمام بالتربية الخاصة للمعاقين والمتفوقين ، وبرامج التربية اللامدرسية والتعليم المستمر ، وتعليم الكبار ومحو الأمية ، وإعداد المعلم والقيادات التربوية

وبرامج التدريب أثناء الخدمة ، وأساليب المتابعة والتقويم والامتحانات ، وربط التعليم بالحياة وسوق العمل ، ودعم البحث العلمى والتجريب فى مجالات التعليم والتربية ، وتوفير الأبنية المدرسية الملائمة وتجهيزاتها . . تلك جميعا تتعرض لها الاستراتيجية فى عموميتها ، أما تفاصيلها فتتولاها اللجان الفنية المختصة .

(ز) تتمثل ديمقراطية التعليم فى توفير إمكانات حصول أبناء المجتمع على التعليم بوصفه حقا أساسيًا من حقوق الإنسان ، لا ينبغى أن يحرم منه فرد بسبب الجنس أو النوع أو الدين أو المستوى الاجتماعى أو الاقتصادى . . ويتبلور ذلك فى مبدأ تكافؤ الفرص الذى تم إقرار مجانية التعليم على أساسه . غير أن التوسع فى التعليم ، والتزايد الضخم فى أعداد المتعلمين ، مع قصور موارد الدولة المالية عن الوفاء باحتياجات هذا التوسع ـ أثر سلبا على جودة التعليم وكفاءته ، وأصبح من الضرورى تدبير الوسائل الكفيلة بحل هذه المعادلة الصعبة وهى التعليم الجيد للجميع . ومن هذه الوسائل رفع النسبة المخصصة للتعليم فى ميزانية الدولة من الدخل القومى ، ومشاركة الجهود الشعبية الطوعية المنظمة ، والمؤسسات المستقبلة للخريجين فى تحمل جانب من عبء مسئولية تمويل التعليم . كما إن من الممكن جعل المجانية الكاملة للجميع فى التعليم الأساسى ،ثم توضع ضوابط لمنحها بعد المرحلةالأساسية ، مع تشجيع التوسع فى التعليم الخاص الملتزم ، حتى لو اقتضى ذلك إعادة النظر فى بعض قوانين التعليم .

(ح) مبدأ المجانية مسلم به فى مصر حتى قبل ثورة ١٩٥٢ ، بل إن التعليم المصرى منذ بداياته على يد الأزهر (والكتاتيب) . . . . كان التقليد يسير فيه على اعتبار التعليم حسبة لوجه الله ، ولا تُتقاضى عنه أية أجور أومصروفات . ثم دخل علينا نظام المصروفات ، مع عهد الاحتلال ، حين اعتبر التعليم فى المدارس الحديثة « سلعة » تؤدى عنها مصروفات مقررة ، ولم يتحول التعليم الابتدائى إلى المجانية إلا بعد أن جاء طه حسين ، ونظر إلى التعليم على أنه حق مثل الحق فى الماء والهواء ، ثم امتدت المجانية إلى التعليم الثانوى فى عام ١٩٥٠ (على يديه أيضًا) . ثم جاءت الثورة ورأت أن تتوسع فى إطلاق المجانية ولو بالتغاضى عن تحصيل المصروفات فى الجامعة حتى من أبناء القادرين . ووردت بشأنها بعض نصوص الدستور وتأويلاتها فى بيان ٣٠ مارس، وبعد

ذلك فى تطبيقها ، حتى انتهى الأمر إلى إساءة استعمال هذا الحق ، خاصة من جانب القادرين وأبنائهم ، وانتهت إلى أن تكرر رسوب التلاميذ مع استمرار تمتعهم بالمجانية حتى طغى ذلك على مبدأ آخر لا يقل أهمية عن حق التعليم بالمجان ، وهو مبدأ «تكافؤ الفرص » بين أبناء الشعب جميعًا من قادرين وغير قادرين ، ولقد ترتب على إطلاق المجانية (مع رسوب الطالب) بغير ضوابط أن استطاع بعض الطلاب فى الجامعة أن يقضوا ثلاثة عشر عامًا فى الدراسة للدرجة الجامعية الأولى ، رغم ما ترتب على ذلك من شغل الأماكن المتاحة وحرمان بعض الطلاب النابهين من دخول كليات بعينها . ومعنى هذا أن إطلاق المجانية أدى فى بعض الأحيان إلى « إهدار » فرصة التكافؤ بين الطلاب .

لذلك فكر المجلس القومى للتعليم ، وانتهت المداولات المستفيضة فيه إلى اعتبار التعليم والتعلم « فريضة » على كل واحد من أبنائنا ، أى اعتبارهما حقًا وواجبًا فى الوقت ذاته ، وليسا مجرد حق ، كما افترض بعض المفكرين الاجتماعيين من قبل . ومن هنا ظهرت فكرة وضع ضوابط لاستمرار التلميذ أو الطالب فى التمتع بالمجانية وبمعنى آخر فإننا نطلق التمتع بالمجانية بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسى ، أما المرحلة الثانوية وما يعادلها فلا يباح الرسوب المجانى إلا لمدة سنة واحدة أو سنتين إذ كان الرسوب بسبب المرض ، ثم يؤدى الطالب المصروفات التى تقررها وزارة التربية والتعليم والتى ستكون بلاشك أقل من التكاليف الفعلية على كل حال . وكذلك فى الجامعات تتاح الإعادة بالمجان للطالب مرة واحدة أو مرتين فى حالة المرض خلال دراسته للدرجة الجامعية الأولى بالكلية ، ثم يؤدى المصروفات التى تقررها الجامعة عن أية سنة يعيد فيها الطالب الراسب دراسته بعد ذلك ، قبل أن ترد إليه المجانية بعد نجاحه .

وبهذه الطريقة يمكن أن نتفادى التعرض للمواثيق الدستورية التى قد تثير إشكالات فى الرأى العام . ومع ذلك فإننا إذا رجعنا إلى بعض الارتباطات والقوانين المترتبة على انضمام مصر منذ سنوات قليلة إلى اتفاقية دولية مثل « اتفاقية حقوق الطفل »، فإننا نلحظ أن مجرد انضمام مصر لهذه الاتفاقية الدولية واعتماد مجلس الشعب لذلك . . . قد أدى إلى اكتساب نصوص تلك الاتفاقية صفة القانون الدولى الذى

ترتبط به مصر ، كقانون منظم لتطبيق الدستور ذاته . ويلاحظ أن تلك الاتفاقية تنص على أن التعليم المجانى الكامل مقصور دوليًا على مرحلة التعليم الأساسى ، أما التعليم فوق ذلك وفى الجامعات ؛ فإنه لا يتمتع بالمجانية فيه « إلا الطالب الذى له القدرة والاستعداد للإفادة منه » . وهذا نص دولى صريح يتيح لنا إعادة النظر فى إطلاق المجانية فى تعليمنا الجامعى من غير ضوابط .

(ط) كما إن ديمقراطية التعليم ذاتها تعنى ضرورة الاهتمام بالتربية الخاصة ورعاية التلاميذ المعوقين فى مؤسسات مناسبة لنوع الإعاقة ، وكذلك توجيه عناية خاصة للموهوبين والمتفوقين ، بتوفير الفرص الكافية والبرامج المناسبة لتنمية مواهبهم واستعداداتهم .

(ى) يضاف إلى ذلك : ضرورة الاهتمام بخطط محو الأمية وبرامجها لمن فاتهم قطار التعليم ، وللمتسربين من التعليم ، خاصة فى المناطق الريفية والنائية ، وكذلك الإناث. حيث أن نسب الاستيعاب فى المدارس للأطفال الملزمين ، قد تضاربت بشأنها الأرقام ، فهناك من يرى أن النسبة تصل إلى ٨٩٪ بينما يؤكد البعض الآخر أنها لا تتجاوز ٧٠٪ ، وحتى إذا اعتبرنا أن النسبة الأولى هى الأقرب للصواب ، فإن ذلك يعنى أن هناك حوالى ربع مليون طفل فى سن الالزام سنويا لا يجدون لهم مكانا بالمدارس . . بالإضافة إلى من يتسربون منها .

ومن هنا يجب أن نضع فى اعتبارنا الوصول إلى الاستيعاب الكامل ـ أو ما يقرب منه ـ للأطفال فى سن الإلزام ، مع ما يستلزمه ذلك من توفير الإمكانات المطلوبة وفى مقدمتها المعلمون والمبانى المدرسية الكافية . ويراعى أن تأخذ حملة محو الأمية الطابع القومى ، وأن تكون مواجهة الأمية ـ بمفهومها الشامل ـ أى أمية القراءة والكتابة والأمية الثقافية والمهنية وأمية التعامل مع منجزات العصر والتكنولوجيا .

(ك) وتتضمن ديمقراطية التعليم أيضًا إعطاء مزيد من العناية لطفل ما قبل المدرسة ، ولا سيما بعد أن تقلص دور البيت فى التنشئة المبكرة للطفل ، بسبب خروج كثير من الأمهات للعمل ، وغياب الآباء عن البيت سعيا وراء تدبير المطالب المادية المتزايدة للأسرة . فمن الملاحظ أن غالبية الجهود التى تبذل لإصلاح التعليم فى مصر

تتخذ منطلقًا لها بداية السلم التعليمى القائم ، أى تبدأ بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى مع سن ست سنوات ، على الرغم مما للمرحلة السابقة على ذلك ـ وهى مرحلة الحضانة ورياض الأطفال ـ من أهمية بالغة فى غرس وتعهد البذور الأولى لشخصية الطفل ، وأثرها فى تكوينه فى المراحل التالية من حياته . ومع ذلك لا تتوفر لهذه المرحلة المؤسسات الكافية والمناسبة ، كما تتوزع مسئوليات القائم منها على جهات متعددة ، مثل : وزارة الشئون الاجتماعية ، وعدد من الهيئات التطوعية . ولذلك تؤكد الاستراتيجية على ما سبق أن اقترحناه فى هذا التقرير من ضرورة التصدى لهذه الأوضاع بعد اقتطاع سنة من حلقة التعليم الابتدائى ـ ومع ذلك فإن مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانة ورياض الأطفال هى من بعض جوانبها (لاسيما فى الحضانة) مرحلة رعاية (بل مرحلة إيواء) بالنسبة لأطفال الأمهات العاملات ، كما إنها إلى حد ما مرحلة لعب ورعاية صحيـة . وإن تطرقت إلى شىء من التعليـم ، فإن ذلك يتم عن طـريق اللعب فضلاً عن أنها تقتصر على نسبة ضئيلة من الصغار ولا مفر من أن نشرع فى جعلها مرحلة شاملة لجميع الأطفال بين سنى الرابعة والسادسة ، كما جاء من قبل فى هذا التقرير .

(ل) ويتعين أن ينعكس المفهوم الصحيح لديمقراطية التعليم على سلم التعليم بمراحله المختلفة . إذ إن بناء هذا السلم ، وتحديد مدته ومراحله وتنويع التعليم فيه تحكمه أسس علمية تربوية وسيكولوجية ، تتصل بخصائص النمو ومتطلبات النضج العقلى والنفسى ، والقدرة على الاستيعاب ، والفروق الفردية فى الاستعدادات والميول واكتساب القيم والمهارات .

(م) تلى ذلك مرحلة التعليم الثانوى الذى يتضمن حاليا ثنائيات تتمثل فى التعليم العام (والأزهرى المعادل له) والتعليم العام والتعليم الفنى ، الأمر الذى يدعو إلى العمل على تضييق التفاوت القائم ـ بما يؤدى إلى تحقيق نوع من وحدة الإعداد وثقافته بالنسبة لطلاب هذه المرحلة .

(ن) ومن المستهدف فى إعداد نظام التعليم وسلمه ، استحداث قدر من المرونة فى حركة الدارسين فيه ، بهدف تمكينهم من الانتقال بسهولة نسبية من نوع من التعليم

يتبين أنه لا يلائم قدراتهم أو ظروفهم ـ إلى نوع آخر ، ومن ذلك تيسير انتقال بعض تلاميذ السنوات الإعدادية والثانوية من معاهد الأزهر إلى مدارس التعليم الفنى بوزارة التعليم ، كما أشرنا إلى ذلك من قبل فى هذا التقرير ، وكذلك ينبغى أن يتيسر معاودة طلب التعليم لمن اضطر إلى الانقطاع عنه فترة من الزمن . ومما يساعد على ذلك ابتداع التنظيمات المناسبة للتعليم المستمر والتعليم المفتوح ، وتغيير مفهوم الشهادات الدراسية والتسعير التقليدى لها ، وتطوير نظم القبول والتقدم لكل منها .

(س) وإذا انتقلنا إلى التعليم العالى والجامعى ؛ فلابد من التأكيد على أن استراتيجية تنظيمه ينبغى أن تستهدف النهوض به ـ من واقعه الحالى ـ إلى واقع جديد يلائم متطلبات العصر والمستقبل ، ويلاحق المستوى العالمى فى التعليم . كما يستهدف تمكينه من الإسهام بقدر أكبر فى التنمية الشاملة ودفع عجلة التقدم العلمى ، وبخاصة فى المجالات التى نتميز فيها عن الغير ، وترتبط بطبيعة بيئتنا وحضارتنا وتقاليدنا ، وكذلك الإسهام فى إثراء المعرفة من خلال تطبيقات استراتيجية ، ترصد لها الدولة كل الإمكانات المناسبة ، فإلى جانب وظيفة الجامعة كمركز للفكر والتأصيل وهيئة تبحث فى مشكلات المجتمع وخدمته وتعمل على تطويره ، وتلك هى المهمة الأولى للجامعات ، فهى المؤسسة التعليمية التى تغذى المجتمع بحاجته من : العلماء والباحثين والخبراء ، وتزوده بالمتخصصين والفنيين والقيادات المؤهلة فى مختلف مجالات الإنتاج والخدمات والثقافة .

(ع) ومن أهم التغيرات المستقبلية التى ينبغى أن تؤخذ فى الحسبان عند إعداد الاستراتيجية ، الزيادة المطردة فى السكان ومعدلات تزايدها ، وتأثيرها على الهيكل العمرى للسكان ، وتزايد الطلب على التعليم فى مختلف مستوياته ونوعياته ، وتزايد الطلب على فرص العمل الجديدة وذات المتطلبات التأهيلية الجديدة ، وكذلك الثورة العارمة فى « المعلوماتية » من حيث : حجم المعلومات ومدى تعمقها وتنوعها وتفصيلها وعموميتها وخصوصيتها . . . بفضل قواعد البيانات وشبكات المعلومات والحاسبات ووسائل الاتصال السريعة كالأقمار الصناعية وغيرها ، ولابد أيضا من أن نأخذ فى الاعتبار : زيادة التقدم وسرعته فى المجالات التكنولوجية على المستوى العالمى بصفة عامة ، والعمل على ملاحقتها والإفادة منها .

(ف) كل ذلك يتطلب : دراسة أمور هيئات التدريس فى مختلف مراحل التعليم بما فيها التعليم الجامعى والعالى وهيئات البحث العلمى بالجامعات ومراكز البحوث النظرية ، وذلك كله من حيث اختيارهم وإعدادهم وتقويم أدائهم ورعايتهم . كما يتطلب : النظر فى العملية التعليمية وأساليبها ووسائل تحسين إداراتها وتطويرها ، وفى قبول الطلاب وتكوينهم ورعايتهم ، والمنشآت والمرافق المدرسية والجامعية من معامل وقاعات للدراسة والبحث ، ومكتبات وورش التدريب ، وساحات لممارسة الأنشطة الطلابية غير الدراسية ، من المدن الجامعية ومرافق الخدمات الأخرى ، مع الاهتمام بتطوير الإدارة الجامعية ، وتدابير توفير التمويل اللازم للتعليم والبحث والخدمات بالجامعة .

بعض مجالات ووسائل تنفيذ خطط الاستراتيجية المنشودة : (*)

١١ ـ يستلزم تحقيق الاستراتيجية ، قيام الأجهزة المتخصصة برسم الخطط التفصيلية اللازمة لإجراءات التنفيذ . وفيما يلى أهم المحاور التى تنصب عليها خطط إصلاح العملية التعليمية فى ضوء المؤشرات التى سبق ذكرها .

ففى التعليم العام ينبغى أن تكون الأولوية فى التنفيذ كما يأتى :

(أ) **المبانى المدرسية** : من الضرورى إعداد المبانى المدرسية الكافية اللازمة للتوسع فى التعليم بجميع مراحله واستيعاب جميع التلاميذ ، والتخلص من الفترات المتعددة وتقليل كثافة الفصول .

ويقتضى الأمر القيام بحصر شامل للأوضاع الراهنة للمبانى المدرسية من حيث مدى مناسبتها للمواصفات النموذجية ، وعمل إحصائيات دقيقة للمبانى الجيدة والمبانى المحتاجة إلى توسع أو إصلاح ، أو المبانى المحتاجة إلى الهدم وإعادة البناء .

وفى ضوء الإحصائيات التنبئية بعدد التلاميذ فى كل مرحلة دراسية وفى كل محافظة يمكن حصر الاحتياجات الواقعية للإصلاح والتطوير فى الوقت الحاضر . .ثم وضع

(*) شاركت لجنة المقررين والأعضاء بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (والسيد الدكتور إبراهيم حافظ عبد الحليم منهم بصفة خاصة) فى استعراض بعض هذه المجالات ، لاسيما بالنسبة لمرحلة التعليم قبل الجامعى .

خطة واقعية للتوسع فى المبانى المدرسية ، بما يحقق الأهداف الاستراتيجية المستقبلية على المدى القريب والمدى البعيد . . مع أهمية مراعاة تزويد المدارس بما تحتاجه من : ملاعب ومرافق ومعامل ، وإمكانات لمزاولة الأنواع المختلفة للنشاط المدرسى والدراسات العملية .

وهذه هى مهمة الهيئة العامة للأبنية التعليمية بالتعاون مع المحافظات فضلا عن تشجيع المبادرات الفردية فى هذا المجال . والأمر يحتاج إلى الحصول على الإحصائيات التنبئية الدقيقة لعدد السكان وعدد التلاميذ الملزمين ، وعدد الملتحقين بكل مرحلة تعليمية فى كل سنة من السنوات القادمة حتى عام ٢٠١٥ .

(ب) **إعداد المعلم والارتفاع بمستوى كفايته** : من الضرورى أيضًا إعداد المعلم اللازم لكل مرحلة من المراحل على مستوى التعليم قبل الجامعى ، ووفقًا للمتطلبات التربوية الحديثة . . وهذا يقتضى التقريب بين مصادر إعداد المعلمين بقدر الإمكان فى مختلف مراحل التعليم ، وإعادة النظر فى الأسلوب الحالى لإعداد المعلمين فى كليات التربية ليساير النظام المطبق فى العالم المتقدم والذى يقوم ـ أساسًا ـ على الاعتماد على خريجى الجامعات فى التخصصات المختلفة الحاصلين على درجة البكالوريوس فى العلوم البحتة والتطبيقية أو درجة الليسانس فى الآداب ثم يدرسون لمدة عام للحصول على دبلوم فى علوم التربية من كليات التربية على أن يتم تقدير احتياجات التعليم فى مختلف مراحله كما وكيفا ـ بدءًا بمرحلة ما قبل المدرسة إلى مراحل السلم التعليمى كلها، من المدرسين والنظار وجميع العاملين فى مرفق التعليم ، ووضع خطة متكاملة للوفاء بهذه الاحتياجات على مدى السنوات القادمة حتى عام ٢٠١٥ ، مع مراعاة القضاء على العجز فى عدد المعلمين فى بعض التخصصات فى الوقت الراهن ، وهو ما يسلتزم التنسيق بين الوزارة وكليات التربية ، وتوزيع المقبولين فيها على الشعب المختلفة، وفقا للاحتياجات المطلوبة فى كل سنة .

ومن ناحية أخرى ، يجب التأكيد على التدريب المستمر أثناء الخدمة لمسايرة التطورات التربوية ـ بما يناسب التطورات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية .

كما يجب العمل على حل قضايا المعلمين ، بجانب الاهتمام برفع الكفاءة الوظيفية

للمعلم لمقابلة احتياجاته المادية والاجتماعية ، حتى يمكنهم القيام بعملهم على الوجه الأكمل .

هذا ولابد أن يشمل اهتمام الوزارة العناية بمدرسى المعاقين ، ومدرسى المتفوقين وهيئات التدريس بالمدارس الخاصة ، وأن تتعاون المحافظات مع الوزارة فى تحقيق الأهداف السابقة كلها .

(جـ) **تطوير المناهج** : من الضرورى إعادة النظر فى مناهج التعليم للمراحل الدراسية كلها ، ومراجعتها بما يحقق الأهداف التربوية الحديثة ويساير الاتجاهات العالمية . . وذلك بمراعاة التنسيق الأفقى والرأسى فى المقررات للمواد الدراسية المختلفة واختيار الموضوعات المناسبة للمستوى العقلى للتلاميذ فى كل مرحلة ، وتحقيق التكامل بين المواد المختلفة .

ولا يقتصر تطوير المناهج على المقررات الدراسية بحذف الحشو أو إضافة موضوعات جديدة ، بل إننا فى حاجة ماسة إلى وضع بنية جديدة للمناهج ، وأن يمتد التطوير إلى تحديث الكتب ، واتباع طرق التدريس التى تؤكد على فاعلية التلميذ ومشاركته فى النشاط الدراسى ، وتطوير نظم التقويم للتلاميذ ، باتباع نظام البطاقة المدرسية الشاملة لجميع مكـونات شخصية التلميذ ، وتطوير نظم الامتحانات بالأسئلة الموضوعية ، وغير ذلك .

ويقتضى تطـوير برامج ريـاض الأطفـال التركيز على اللعـب والنشـاط الفنى والثقافى ، وفى التعليم الأساسى يجب التأكيد على الربط بين تدريس المواد الدراسية والمجالات العلمية . كما يجب أن يراعى فى التعليم الثانوى العام إدخال الدراسات العملية مع المواد الثقافية . وفى التعليم الفنى يجب الاهتمام بالمعامل والورش والممارسة العملية ، بجانب الاهتمام بالمواد الثقافية للتقارب بين التعليم العام والتعليم الفنى . والاهتمام بالمهن المستقبلية والتدريب العملى ـ بحيث يتم الاعداد لذلك مبكرا ، مع مراعاة احتياجات مواقع العمل والإنتاج والخدمات من العمالة الفنية خلال السنوات القادمة .

وينبغى أن يراعى فى تطوير المناهج مناسبتها لبيئة المدرسة ، بحيث تظهر فى المناهج

صورة البيئة الزراعية مختلفة عن البيئة التجارية ، أو صورة ما يدرس فى البيئة الساحلية عن صورة ما يدرس فى البيئة الصحراوية ، والاهتمام بمناهج المدن والمناطق السياحية والمناطق التى تكثر بها الآثار القديمة ، مع مراعاة المساواة فى المستوى التعليمى لجميع البيئات المختلفة .

(د) **البحث التربوى والتجريب قبل التنفيذ** : يعتبر إنشاء المدارس النموذجية والتجريبية عاملاً أساسيًا لضمان نجاح التطوير التربوى ، حيث يمكن تطبيق التجارب التربوية الجديدة فى المناخ التربوى المناسب ، تمهيدًا لتعميمها عندما يثبت نجاحها . ويمكن الإفادة من تجارب الماضى فى هذا الشأن .

ولابد من تهيئة أذهان العاملين فى التعليم على مختلف مستوياتهم لتقبل المتغيرات التربوية المنشودة ، وضمان مشاركة المدرسين والنظار فى التجارب التربوية ، والتدريب على الأساليب التعليمية والإدارية والتنظيمية الجديدة المراد إدخالها على نظم التعليم القائمة ، بحيث لا يجدون أنفسهم غرباء عنها ، وهذا يقتضى التدريب المتجدد على الأساليب التربوية والإدارية المتطورة ، بما يضمن نجاح المحاولات الجديدة فى تطوير التعليم ، ويحقق الأهداف المقصودة .

وهذا يستوجب : دعم مراكز البحوث التربوية ومركز تطوير المناهج ومركز التقويم والامتحانات ، وتأكيد تعاون هذه المراكز مع كليات التربية ، والإفادة من المستحدثات فى البحوث التربوية فى الدول المتقدمة ، عن طريق الزيارات المتكررة لخبراء البحوث التربوية إلى مختلف بلاد العالم .

(هـ) **زيادة فاعلية الإدارة التربوية** : لابد من البدء فى تقويم التنظيم الإدارى لديوان الوزارة والمناطق التعليمية بدراسة ميدانية ، للوقوف على نواحى القوة والضعف فى هذا التنظيم ، وصولا إلى تنظيم جديد يضمن نجاح تنفيذ برامج التخطيط التربوى، والربط بين الإدارة المركزية والمحافظات .

ولضمان تأدية الإدارة التربوية لدورها الفعال ، يجب العمل على تطوير نظم الإدارة بما يضمن سرعة وصول التعليمات بوسائل الاتصال الحديثة ، ويتيح الفرص للوقوف على اتجاهات التطوير والتحديث لجميع مستويات الإدارة التعليمية .

وهذا يقتضى الاهتمام بالاستعانة بالكمبيوتر ، وتطبيق التكنولوجيا فى العمل الإدارى، ووسائل الاتصال لنقل المعلومات بالسرعة الكافية . . ومن الممكن أن يتم ذلك بالإفادة من الخبرات العالمية فى هذا المجال .

ولابد من الاهتمام ببرامج التدريب للقيادات التربوية على مختلف مستوياتها على النطاق المركزى والمحليات . مع الأخذ بالدراسة التخصصية للوظائف الإدارية المختلفة، بحيث يصبح اختيار مديرى المدارس والموجهين الفنيين والإداريين ومختلف نوعيات القيادة المختلفة ، مبنيا على أساس الإعداد الفنى والعملى لفن الإدارة التربوية، لا على مجرد الأقدمية المطلقة ، بما يؤدى إلى أن يعيش الجميع فى مناخ تربوى متكامل فنيًا وإداريًا ، على مستوى المدرسة والمحافظة والوزارة .

ولابد أن يسود المناخ التربوى السليم جميع المشاركين فى العملية التربوية ـ بمن فى ذلك الآباء والمواطنون ـ لإيجاد نوع من الفهم المشترك بين القائمين على التخطيط والقائمين على التنفيذ ، والمستفيدين من هذه البرامج التربوية المتطورة . والأمر يقتضى تنظيم لقاءات منتظمة بين القائمين على التخطيط والقائمين على التنفيذ ، وكسر الحاجز بين الجانبين بما يضمن التعاون للتغلب على الصعوبات ، وتحقيق الأداء المتميز وفقا للأهداف المنشودة .

(و) **تمويل التعليم** : ينص الإعلان العالمى لحقوق الطفل الصادر عام ١٩٥٩ فى المادة رقم (٧) على أنه « من حق الطفل أن يتلقى تعليما مجانيًا إجباريًا فى المراحل الأولى على الأقل » .

وبناء على ذلك يجب أن تتحمل الدولة عبء هذا التعليم الإلزامى ، وهو فى مصر بين سن ٦ ـ ١٥ سنة .

ولكن نظرا لتزايد أعداد الملزمين . مما يثقل كاهل الدولة ، فمن الضرورى أن تتعاون الجهود الشعبية مع الحكومة فى تمويل التعليم بمختلف مراحله .

ولأجل هذا يشارك القطاع الخاص فى تمويل التعليم من خلال المدارس الخاصة كما تشارك الهيئات المتخصصة فى تمويل التعليم عن طريق التبرعات ، ولابد من القيام

بدراسة إحصائية للاحتياجات المالية لتطوير التعليم ، وإيجاد الوسائل التى تضمن الحصول على المبالغ الكافية لتحقيق التطور المنشود فى العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وذلك بالتعاون بين الحكومة والجهود الذاتية للمواطنين ، والحصول على المنح من الدول الأجنبية فى إطار التعاون الدولى ، مع مراعاة وضع ضوابط للمجانية .

(ز) **المتابعة والتقويم** : من الضرورى تنظيم الاتصالات بين الإدارات الإشرافية والعمل الميدانى ، وأن يقوم الموجهون بالتعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية فى خطوات التنفيذ الجارية ، لتحقيق الأهداف المرسومة ، ومساعدة العاملين على تذليل الصعوبات .

ويعتبر التقويم عملية متممة للمتابعة ، فقد تؤدى المتابعة والتقويم إلى مراجعة شاملة لعمليات التخطيط من أساسها ـ مع العلم بأن التقويم عملية شاملة ومستمرة وإيجابية ـ بحيث يشمل التقويم كل جوانب العملية التربوية ، كتقويم المنهج والمبانى ، والمعلم ، وجميع العاملين ، إلى جانب تقويم التلميذ .

(ح) **ومن أهم ملامح خطط إصلاح التعليم الأزهرى بوجه خاص أن يظل هدف** هذا التعليم فى المقام الأول هو تخريج فرد مسلم حافظ للقرآن الكريم ، على علم واسع بدينه وعقيدته وثقافته الإسلامية ولغته العربية ، متميزًا فى ذلك عن زميله طالب أو خريج التعليم العام . وأن يكون على صلة وثيقة ومعرفة واسعة بالعلوم الحديثة ومتطلباتها من أساليب للتفكير والعمل ، وذلك لتحقيق ذاتية الأزهر وخصوصية التعليم الأزهرى ، مع التقريب بينه وبين التعليم العام بقدر الإمكان .

ـ الإبقاء على سنوات الدراسة المقررة حاليا بالتعليم الأزهرى ، مع إجراء ما يلى :

* بحث إمكان قبول الطلاب بالمعاهد الأزهرية الابتدائية فى سن الخامسة ، وبذلك تكون مدة الدراسة الفعلية فى هذه المعاهد سبع سنوات .

* إعادة النظر فى مناهج المواد الثقافية (المواد الحديثة) بهدف التخفيف عن الطالب الأزهرى ، وضغط مقررات هذه المواد دون المساس بالجوهر .

ـ ينبغى أن يعطى التعليم الأزهرى عناية كبيرة لتعليم الفتاة تعليمًا أزهريًا مناسبًا

لاعتبارات عدة ، أهمها مكانة المرأة فى المجتمع المسلم ، ودورها القيادى فى التنشئة الاجتماعية الإسلامية ، وما يمكن أن تسهم به فى التنمية الشاملة ، مع تلوين هذا التعليم بما يضمن تزويد الفتاة بدراسات وخبرات عملية وحياتية تؤكد على الأعمال المهنية والفنية التى تناسب طبيعتها : كالاسعافات الطبية ، وأعمال السكرتارية والأشغال النسوية ، ومن الضرورى فى هذا الصدد إنشاء معاهد فنية نسوية زراعية وصناعية وتجارية ، تمكن من لم تتح لها فرص استكمال تعليمها الجامعى من خوض الحياة العملية على أسس من الوعى الدينى والخبرة الفنية .

ـ ويتطلب تطوير التعليم الأزهرى : العناية بكليات التربية فى جامعة الأزهر وزيادة عددها ، وتوحيد مصادر إعداد المعلم ، ومواصلة تدريبه وتأهيله أثناء الخدمة .

ـ كما يتطلب مراجعة شاملة للمناهج ، وإعادة النظر فى المقررات الدراسية بإدخال بعض المعارف التقنية (على سبيل الاختيار للطلاب الموهوبين والراغبين) وهى التى تمكن الطلاب من اكتساب بعض الخبرات والقدرات المهارية ، كنوع من التدريب الفنى للراغبين فيه .

ـ ومن عناصر تطوير التعليم فى الأزهر : تحديث الإدارة التعليمية ، وضرورة تبنى مبادئ اللامركزية الإدارية ، ووضع نظم مناسبة لاختيار شيوخ المعاهد ووكلائها وتنظيم البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة ، وقبل تعيينهم فى وظائفهم الإدارية ، على أن تشارك فى هذه البرامج الجهات المسئولة فى الأزهر بالتعاون مع كليات التربية الأزهرية .

(ط) وفى التعليم العالى والجامعى يقتضى التطوير وضع الخطط المناسبة لتحقيق ما يأتى :

بالنسبة لهيئة التدريس :

ـ إحكام نظام اختيار المعيدين ، وتأهيل الصالحين منهم للتعيين بالتدريب التربوى والدراسات العليا ، والتوسع فى إيفاد البعثات الخارجية بأشكالها المختلفة ، مع مراعاة التخصصات الأساسية والعناية بالمستحدث منها .

ـ الاستقرار على نظام لوضع الهياكل السليمة للأقسام العلمية ، وتحديد تخصصات الأساتذة بما يفتح الآفاق لعلوم المستقبل .

ـ التأكيد على نظام الإعلان عن وظائف أعضاء هيئات التدريس ، لتحصل الجامعة على أصلح المتقدمين ـ وبخاصة فى وظائف الأساتذة .

ـ إحكام نظم العمل بلجان فحص الإنتاج العلمى لوظائف الأساتذة ، والالتزام الجاد بتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالنسبة لواجباته التعليمية والجامعية الأخرى كشرط للترقية .

ـ المواءمة بين أعداد أعضاء هيئات التدريس فى مختلف التخصصات وأعداد الطلاب من جهة ، وبينها وبين أعداد المساعدين والفنيين فى كل تخصص من جهة أخرى .

ـ التأكيد على مزيد من رعاية أعضاء هيئات التدريس ، وتوفير الكتب والدوريات العلمية العالمية ، وحفز الإيفاد فى المهمات العلمية والمشاركة فى المؤتمرات والندوات .

بالنسبة للبحث العلمى فى العملية التعليمية العالية :

ـ وضع سياسة متطورة لقبول طلاب البحث بالجامعة ، بحيث تراعى قدرات الطلاب واستعدادهم ، مع الأخذ فى الاعتبار باحتياجات سوق العمل من الباحثين فى التخصصات المختلفة لتحديد كثافة القبول لها ، وأن يكون القبول وفقًا للإمكانات التعليمية والبحثية المتاحة بكل كلية أو قسم علمى ، حتى يتواكب المستوى العلمى للخريج مع مستويات العصر .

ـ تطوير خطط الدراسة ومناهجها وتحديثها ، وتوفير الإمكانات اللازمة لحسن القيام بها ، ورفع كفاءة العملية التعليمية والبحثية ، وعدم الإخلال بالمدة الكافية لها ، والعناية ببرامج التربية الوطنية والدينية والثقافية والفكرية ، واللغة القومية واللغات الأجنبية وكذلك العناية بالدراسات البينية .

ـ تحقيق المرونة الكافية للعملية التعليمية ـ البحثية ، بما يتيح تحول الطالب من تخصص إلى آخر مكمل له ، كلما دعت الضرورة لذلك ، وبما يسمح بتكوين كوادر من المتخصصين فى العلوم « البينية » فى مجال الدراسات العليا .

ـ إعادة النظر فى طرق الامتحانات والتقويم للقياس السليم المستمر والمنتظم

للقدرة على إعمال الفكر والتحليل وتكوين الرأى والاستنتاج ، إلى جانب اكتساب المعارف . والاهتمام بمتابعة نتائج الامتحانات لتحليلها ، والعمل على علاج مواطن الضعف والقصور فى العملية التعليمية ـ البحثية .

ـ تطوير وتحديث التخصصات لمرحلة الدرجة الجامعية الأولى ، مع التركيز على المفاهيم والخبرات والقدرات الرئيسية والعامة ، أما التخصصات الدقيقة فيكون التركيز عليها فى مرحلة الدراسات العليا .

ـ الاستزادة من الدبلومات المهنية والتطبيقية ، وفقا لاحتياجات قطاعات العمل المتنوعة ، لربط خريجى الجامعات بالحياة العملية ، ورفع مستوى أدائهم المهنى .

ـ تحديث طرق التدريس ووسائله ، والاستعانة القصوى بالمستحدثات والتقنيات العالمية المستقرة فى هذا المجال ، مع استخدام الوسائل المبسطة والأقرب استيعابًا وتناسبًا .

ـ التوسع فى الدراسات العلمية فى فروع البحث المستحدثة مثل « الهندسة الوراثية » و « الذكاء الاصطناعى » ، وتطبيقات الكومبيوتر الحديثة ، وغيرها .

ـ مراعاة استثمار كل الموارد البشريه والمادية المتاحة للبحث العلمى ، بأعلى كفاية داخل الجامعة الواحدة ، عن طريق تركيز الاسكانات وتشجيع الفرق البحثية ، ووضع خريطة تخطيطية للبحوث ابتداء من الوحدة الأساسية وهى القسم ، ثم الكلية ، ثم الجامعة . مع الإفادة من العطلة الصيفية فى إجراء البحوث والتعاقدات .

ـ بحث إمكان إنشاء كليات للدراسات العليا المتخصصة فى الجامعات المصرية تسير على أحدث النظم العالمية .

ـ تشجيع القيام بمشروعات البحوث الموجهة لحل مشاكل قومية محددة .

بالنسبة للإدارة الجامعية ، وتمويل الجامعة :

ـ يجب أن ينبع التنظيمان القيادى والإدارى للجامعات بوحداتها ومسئوليتها من داخلها وبقرارات من مجالسها ، وأن تتم صياغتهما وفق أوضاعها واحتياجاتها والمسئوليات المنوطة بها ، وأن يتم الربط بين الوحدات الأكاديمية والإدارية بخطوط اتصال تكفل تقصير المسافات وتوفير الوقت والجهد .

ـ إعادة دراسة موضوع انتخاب بعض القيادات الجامعية وتعيين البعض الآخر بإيجابياته وسلبياته ، والتوصل إلى صيغة مناسبة وفقًا لمعايير ومواصفات وشروط لابد من توفرها لشغل هذه الوظائف ، مع تحديد المدد القصوى لشغلها أو تجديدها ، لإتاحة فرص التغيير والتجديد .

ـ العمل على توفير مصادر للتمويل من الأنشطة الجامعية وتكلفة الخدمات التى تؤدى خارج الجامعة .

ـ التوسع فى استخدام الأجهزة الحديثة فى مختلف نواحى الإدارة الجامعية ، وفى شئون الطلاب والامتحانات ، وجمع المعلومات وحفظها وتوزيعها ، وكذلك فى النواحى المالية والمحاسبية بمختلف وحدات الجامعة .

ـ إعداد جيل من الباحثين فى مجال الإدارة الجامعية من طلبة الدراسات العليا .

ـ زيادة العناية بفئة الفنيين والتقنيين والأجهزة الإدارية ، واتباع الطرق والتقنيات الحديثة فى الإدارة .

ـ متابعة فاعلية الأداء وتطويره فى الإدارة الجامعية ، بإجراء التقويم المستمر لجميع جوانب الأنشطة الجامعية وإداراتها ، واتخاذ الإجراءات الفعالة لمواجهة ما يسفر عنه هذا التقويم من سلبيات ، وزيادة فاعلية الإيجابيات .

بالنسبة لدور الجامعات فى خدمة المجتمع :

ـ عمل برامج ودراسات للتعليم المستمر للخريجين ، ورفع مستوى أدائهم المهنى والتطبيقى .

ـ توجيه البحوث نحو دراسة مشكلات المجتمع والإقليم الذى تنتسب إليه الجامعة .

ـ نشر النتاج الفكرى والعلمى والثقافى لأساتذة الجامعة ، مما يثرى المجتمع بخلاصة الفكر والمعرفة الجامعية .

ـ العمل على تحقيق رغبات مؤسسات الإنتاج والخدمات لإجراء بحوث للتطوير أو حل مشكلات عملية تطبيقية فى هذه المؤسسات ، والمعاونة فى هذه المجالات .

ـ ربط الجامعة وكلياتها بقيادات العمل فى مجالات الإنتاج والخدمات بالمجتمع لتأكيد التعاون والترابط مع أنشطة المجتمع المتعددة .

وجدير بالذكر أن دور الجامعات فى خدمة المجتمع يستحق مزيدًا من التفصيل ونحن بصدد استراتيجية العمل التعليمى والمستقبلى ، والواقع أن للجامعات فى هذه الناحية دورها الرائد الذى ما كان ينبغى أن يغيب ، فالجامعات أولا هى مركز الفكر القومى ، بل مصدر كل إشعاع يوجه الفكر القومى الذى يعبر عن استقلال الأمة والمذهب الذى يسير عليه وتتميز به بين الأمم . وقد يكون هذا الدور الفكرى المذهبى هو الذى يحدد استقلال الأمة بين الأمم ، ويكون هذا الدور أقوى ما يكون لدى استقلال الأمة . وفى حالة مصر ، تميزت جامعتها الأهلية الأولى ، فى أوائل هذا القرن بأنها كانت مركز هذا الفكر الذى اختلط فيه فكر العلماء بفكر السياسيين من أمثال مصطفى كامل وسعد زغلول اللذين تلاقى فكرهما بفكر محمد عبده فى الأزهر ، ولطفى السيد وطه حسين ممن برزوا خارج نطاق الأزهر . واستمر هذا الفكر المتزاوج بعد أن ظهرت الجامعة المصرية الحكومية عام ١٩٢٥ وما بعده ، حين كان رجال الفكر الجامعى يقتحمون ساحة الفكر السياسى فى البرلمان (مجلس الشيوخ) وعلى صفحات الجرائد السيارة . وقد تأثرت مصر كلها ـ وحياتها السياسية العامة ـ بالفكر الجامعى الذى قامت على أساسه الحرية والدفاع عنها ، ولكن قيادة الفكر الجامعى لم تلبث أن اتجهت اتجاهًا آخر ، ازداد ظهوره منذ ثورة ١٩٥٢ ، حيث كان الأمر بحاجة إلى الاستعانة بأهل العلم والخبرة الجامعية ، فى سبيل رسم خططها الإصلاحية الجديدة ومشروعاتها الإنتاجية والإدارية . وهنا ظهرت بين الجامعيين طائفة من أهل التكنولوجيا الذين عرفتهم السياسة فيما بعد « بالتكنوقراطيين » ـ والذين لم يلبثوا أن احترفوا الخدمة العامة فى مختلف مجالاتها . وشغل الكثيرون من الجامعيين مناصب الوزراء وكبار العاملين فى الدولة ، أو فى المرافق العامة بالقطاع الحكومى والقطاع الذى أصبح يعرف فيما بعد بالقطاع العام ، وفضل بعضهم أن يعمل فى القطاع الخاص ، الذى اتسع نطاقه لاسيما فيما يتصل بعلاقة مصر بالخارج ، والذى سعى من جانبه إلى الوصول إلى مصر وحياتها الاقتصادية المتسامية . وهكذا احترف الجامعيون قيادة العمل القومى بدلا من قيادة « الفكر القومى » الذى قامت الجامعة فى الأصل من أجله .

واستمر هذا التيار حتى تباعد (مع الأسف المرير) بعض الجامعيين عن التفرغ للاشتغال بالفكر الحر والرأى العام ، الذى حل محلهم فيه بعض أهل الفكر المثقف خارج الجامعات ، وأهل الأدب والصحافة والإعلام ، والعمل السياسى الذى يجمع بين الهواية والاحتراف . ولم يعد الجامعيون وحدهم سادة فى مجال قيادة الفكر القومى الحر أو المتحرر ، وإنما شارك معهم آخرون من خارج نطاق هيئات التدريس الجامعية حتى بعد أن ظهرت فكرة نوادى هيئات التدريس الجامعى ، التى ما لبثت أن مالت بالتدريج إلى أن تتخذ ما يشبه صفة « النقابات » المهنية ، وإن انحازت إلى الفكر السياسى الذى لا يساند بالضرورة مصالح الدولة بقدر ما يعبر عن الفكر الحر المنطلق وهذا أمر هو من حق هيئات التدريس كأفراد ومفكرين ، ولكنه لا يكاد يلائم تمامًا ما تقتضيه مصلحة الجامعة كهيئة تقوم أساسًا على قيادة الفكر القومى العام فوق مستوى المصالح النقابية الضيقة . ولعل هذا الانصراف الجديد لهيئات التدريس الجامعية هو الذى جعل صوتها خافتا ـ أو لا يكاد يسمع ـ حين عرضت البلاد لبعض المشكلات الطارئة والهامة ومنها : مشكلة « انحراف الشباب » أو مشكلة « الإرهاب » ، التى كانت البلاد تنتظر الرأى والتوجيه الفكرى فيها من ناحية الجامعات .

أمهات التوصيات لتحقيق الاستراتيجية المنشودة

التعليم هو الدعامة الأساسية لبناء الفرد وبناء الأمة ، وهو هداية من الله ، ولكن علينا أن نذكر دائمًا أن تنميته من عمل الإنسان ، وأن العاصم فيه من الخطأ الجسيم والذى قد يكون مهلكًا للحياة ذاتها ـ لا يجىء إلا عن طريق « الإيمان » ، وهو الذى يفرق الإنسان فيه بين عمل « العقل » وعمل « الضمير » ، فبالأول يفرق الناس بين «الصحيح والخطأ » ، وبالثانى يفرقون بين « الحق » و « الباطل » ، والآفة الكبرى لأى عمل تعليمى (بما فيه تعليمنا المصرى الحاضر) أن المتعلمين لا يجمعون بطريقة متوازنة بين هذين الجانبين من عمل العقل وعمل الضمير .

والتعليم قضية تلتقى فيها مسئولية الفرد ومسئولية الجماعة . . أى مسئولية الفرد سواء أكان عالما أم متعلما أم مسئولا عن تخطيط التعليم والقيام على تنفيذ برامجه ، أم كان حاكما أو محكوما . ومسئولية الجماعة والمجتمع ـ سواء ، أكان أسرة صغيرة أم جماعة

إقليمية أم أمة كبيرة (كالأمة العربية) . . أم كان دولة أو حكومة ـ إذ يتحمل كل أولئك وهؤلاء « مسئولية مشتركة متضامنة » عن كل عملية تعليمية أو ثقافية ، ويتحملون عبء النهوض بها ويجنون ثمارها ، أو يتقاسمون نتائجها ومعقباتها إذا هى حادت عن طريق الهدى والحق ، أو قصرت عن بلوغ غاياتها المرسومة .

ولقد انصب عمل المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى عشرين دورة ، على كل مراحل المنظومة التعليمية ، وانصبت توصياته فى الأغلب على الإجراءات والخطوات التكتيكية المتصلة بالعملية التعليمية فى تفصيلاتها الدقيقة ولكن آن الأوان لأن نضع استراتيجية للعمل التعليمى المستقبلى لعلها تنير السبيل أمامنا للعمل خلال ما نستقبل من سنوات عشرين أخرى ، تصل بنا إلى منتصف العقد الثانى من القرن الحادى والعشرين .

والذى يقرأ هذا التقرير فى قسمه الأول لابد أن يخرج بطائفة كبيرة من التوصيات وبعض هذه التوصيات هامة بل حاكمة . ولابد لمن يلتمسون طريقهم إلى صياغة استراتيجية متكاملة لمستقبل عملياتنا التعليمية ، من قراءة أبواب التقرير كلها قراءة متأنية ، واستخلاص التوصيات التى وردت متفرقة خلال التقرير فى مجمله . لكننا آثرنا أن نختار طائفة من صفوة التوصيات ، لعلها أن تكون ختاما لهذه الدراسة المتشعبة . ونورد هذه التوصيات المختارة فيما يلى :

١ ـ إن أول ما نوصى به فى هذا المجال هو « الحرية » التى يجب أن نأخذ بها فى بناء المواطن المتعلم . وهى مشتقة فى واقع الأمر من حرية الحياة العامة ، بل وحرية الأمة ذاتها ، إذ إن الأمة التى لا تستمسك بمبادئ الحرية الكاملة فى حياتها القومية لا يمكن أن تربى المواطنين الأحرار فى مراحل التعليم المختلفة ، والحرية كل لا يتجزأ ، سواء منها الحرية الفكرية أو السياسية أو الحرية الفردية أو الحرية الجماعية ، أو حرية الفكر والضمير بصفة عامة . وهى كلها أساسية فى بناء المواطن السوى الصالح ، وينبغى أن يعيش الفرد فى مناخ متكامل ومتوازن من الحرية فى البيت والمدرسة والمجتمع والشارع وفى نظام الحكم كله ، وهذه مسلمة لا تحتاج إلى مزيد من بيان .

٢ ـ وصنو الحرية هو « الديمقراطية » التى تقوم على أساس الحق والعدل والمساواة

بين الناس ، والحرية بغير الديمقراطية لا يمكن أن تنتهى إلى الحياة الاجتماعية أو السياسية أو الثقافية التى تربط بين أعضاء المجتمع الواحد ، الذى نحاول أن نبنيه عن طريق التربية والتعليم ، وهذا الترابط والتلاحم بين مبدأ الحرية ومبدأ الديمقراطية هو ترابط التحامى ، لا ينفصل ، فى نسق الحياة الفردية أو القومية ، وفى سلوك الحاكم والمحكوم ، وفى المجتمع كله على حد سواء . وإذا كانت المجالس القومية المتخصصة قد انتهت فى مجال دراساتها لدور الثقافة فى التربية والتعليم إلى أن « الثقافة الحقة » هى «سلوك » ، قبل أن تكون مجرد « قواعد مقننة » تحكم الأفراد بسلطة القانون ، فإن التلاحم الكامل بين الحرية والديمقراطية دعامة أساسية فى حياة المثقفين ، وبالتالى فى مجال أية استراتيجية للعملية التعليمية التى نستهدفها .

٣ ـ ومثل هذه « الثنائية » تتكرر فى مواضع عديدة فى مجالات التربية والتعليم التى عانينا من أجل الارتفاع بها ، بدءًا من عهد الاستعمار إلى عهد الثورة والتحرر ، عندما تحول اسم وزارة المعارف العمومية إلى اسم وزارة التربية والتعليم ، ثم انعكس ذلك فى مجالات أخرى كثيرة ، جمع فيها بين ثنائيات أخرى ينبغى أن نستمسك بها فى استراتيجيتنا التعليمية والتربوية . ومن هذه « الثنائيات » :

(أ) التزاوج بين العلم والدين ، أو بين « التعلم » و « التدين » فى منظومتنا التعليمية ، وهو ازدواج تم فى عهد محمد على فى الأزهر ومنظومته الأزهرية من جهة وفى التعليم المدنى الحديث من جهة أخرى . وكنا ننظر إليه فى وقت من الأوقات على أنه يمثل التفرقة فى تنشئة فئتين من المواطنين ، فى حين أن الرأى الصحيح بين التربويين الآن أنه يمكن أن يكون مصدر قوة ، لأن التنوع فى التكوين ومصادر الحكمة لابد أن ينتهى بنا إلى التكامل بين العلم والدين . ومن واجبنا أن نعدّل من فلسفتنا التعليمية ومن نظرتنا إلى تنوع مصادر المعرفة والثقافة ، وقد بقى الأزهر على مدرسته التقليدية القديمة . حتى جاء محمد على فمهد ـ ولو عن غير قصد ـ لإدخال مبادئ العلوم الحديثة إلى رحاب الأزهر ، ثم جاء محمد عبده فى أوائل هذا القرن العشرين فتوسع فى هذا الاتجاه ، ثم جاء تنظيم الأزهر (قانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١) فوسع نطاق العمل بالأزهر وجامعته ومجمع البحوث الإسلامية ، ليجمع بين الجانبين ، ويضع العلم والتعليم فى خدمة الدين والوعى الدينى جميعًا .

(ب) وهناك الجمع والتكامل بين عنصرى الذكور والإناث من المواطنين فى العملية التعليمية على قدم المساواة . وقد تأخرت منظومتنا التعليمية فى هذا المجال خلال القرن التاسع عشر والجزء الأول من القرن العشرين ، حتى وصلت الفتاة إلى جامعة القاهرة فى أوائل الثلاثينيات وإلى جامعة الأزهر (بعد قانونه الجديد) فى أوائل الستينيات وكذلك فإن التعليم فى مدارسنا كان يعتمد فى مراحله السابقة على المدرسين الرجال اعتمادًا يكاد يكون كليا . ثم جاءت حركة « تأنيث » المدارس الابتدائية بعد ثورة ١٩٥٢ فتوسعنا كثيرًا فى تعيين المدرسات للمدارس الابتدائية للبنات والبنين ، وبعض المدارس الإعدادية للبنات ، وحتى فى بعض المدارس المختلطة للبنين والبنات ، وبعض المدارس الخاصة الأجنبية . ولقد نجحت هذه التجربة نجاحًا ملحوظًا . ولما كانت القاعدة الأساسية فى أية استراتيجية ألا نكتفى بمجرد إصلاح نواحى الضعف ، وإنما نلجأ قبل ذلك وبعده إلى البحث عن « مكامن » القوة والنجاح فى عملنا ، فندعم هذا النجاح ، فإن الأسلوب الاستراتيجى السليم هو أن ندعم نجاح التجربة بنجاح أكبر .

(جـ) وهناك التزاوج والتكامل بين عمل البيت وعمل المدرسة فى المنظومة التعليمية، وهو تكامل ازداد أثره بتعليم الفتاة والأم ، حتى أصبحت بعض بيوتنا ـ لاسيما فى المدن ـ وكأنها ملاحق تعاون المدرسة وتدعم عمليها ، وقد كان هذا سببًا فى تفوق بعض أبنائنا من البيوت ذات الأمهات المتعلمات أو المثقفات .

(د) ثم هناك التزاوج بين المجهود الحكومى والمجهود الشعبى فى التوسع والارتقاء بمنظومتنا التعليمية ، وهو أمر محمود ، وإن كنا نلاحظ أن الجهود الشعبية التعليمية التى تمثلت فى قيام الجمعيات الأهلية الخيرية الإسلامية والمسيحية جميعًا قد تقلصت فى أعقاب سنة ١٩٥٢ . وهو أمر يدعونا إلى مزيد من المطالبة باستراتيجية تشجع الجهد الشعبى ، وتحفزه إلى مزيد من التعاون والتكامل مع الجهد الحكومى فى مجال التعليم .

(هـ) ثم هناك التعاون والتكامل بين العلم والعمل ، وبين التعليم والتدريب وبين معاهد العلم وسوق العمل ، وهذه ناحية أهملت بعض الشىء ، ويلزم العمل على بعثها وتنشيطها فى استراتيجية المستقبل . وما إقدام رجال الأعمال على التبرع لإعادة

بناء المدارس والمعاهد التى هدمها الزلزال الأخير سوى دليل على وعى أصحاب العمل ورجاله .

(و) وهناك أيضًا التعاون والتكامل بين التعليم والتثقيف وبين معاهد العلم ومؤسساته الثقافية ، وهذه ناحية أهملت كثيرًا فى الماضى . وقد آن الأوان فى استراتيجيتنا المستقبلة لأن نبعث هذا التعاون ، خصوصًا وأن الجهاز التنفيذى الحكومى يقوم على الجانب الأكبر من العمليتين فى التعليم وتعيين الخريجين .

(ز) ثم هناك الجمع والتكامل بين مفهوم « الحق » ومفهوم « الواجب » بين أبنائنا المتعلمين ، الصغار منهم والكبار على حد سواء . وإذا كانت ثورتنا المعاصرة قد ردت إلى الشعب حقه فى الحياة والتعليم والعمل ، إلا أنها بالغت فى إبراز مفهوم « الحق » ولم تعن كثيرًا بالحديث عن « الواجب » وضرورة تقاضيه من المتعلمين ، وهذا أمر خطير بالنسبة لمستقبل البلاد كله ، بل إنه قد جعل تيسير التعليم سبيلا إلى شىء من التراخى والتسيب فى أداء الواجب ، ذلك أن حصيلة التعليم التى ينالها الطالب فى حياته الأولى لم تترتب عليها واجبات مقابلة يجب أداؤها فى حياته العملية ، ذلك لأننا أسرفنا فى طلب الحق وأهملنا فى أداء الواجب ، مما جعل العملية التعليمية لا تؤتى ثمارها .

(ح) وهناك ناحية خاصة فى التزاوج بين « التعـليم » من جهة و « الحيـاة العامة » بما فيها الحياة السياسية ، ذلك أن العملية التعليمية ينبغى دائمًا أن يكون لها مردود على الحياة العامة ، فالعلم والتعليم والتدريب لها مؤثراتها الأولى والهامة على حياة المجتمع ومستوى معيشته ، بل وحضارته . والتعليم والتربية إنما يصبان فى مجرى الحياة العامة للأمة . وقد سارت بلادنا على هذا النحو منذ بدأت نهضتها التعليمية فى أواخر القرن الماضى وأوائل هذا القرن العشرين ، وأثر التعليم والجامعات فى حياتنا القومية تأثيرًا رفع مستوى الفكر ومستوى الحياة العامة ، ولكن حدث ـ عندما أخذت الدولة بمزيد من الاشتراكية فى أوائل الستينيات من هذا القرن ـ أن جاء المؤتمر القومى فى عام ١٩٦٢ وجاءت معه فكرة تخصيص نصف مقاعد مجلس الشعب (الجهاز التشريعى) وتشكيلاته المحلية على الأقل لفئتى الفلاحين والعمال ، وتخصيص باقى المراكز والمقاعد لسائر فئات المجتمع (من المتعلمين فعليا فوق المتوسط والموظفين وفئات الرأسمالية

الوطنية الأخرى) . وبادر الكثيرون إلى التحمس لمناصرة هذه الفكرة ، وإن انطوت على تمييز ومفارقة بين المواطنين . وانتهى الأمر إلى أن أقر المؤتمر تخصيص نصف المقاعد على الأقل للفلاحين والعمال . وترتب على ذلك ـ أن حملنا فئة صغار الفلاحين والعمال أكثر من طاقتهم فى حمل عبء « التشريع » بالنسبة للمجتمع الجديد ، مع أن مثل هذا التشريع فى المجتمعات الحديثة أصبح صناعة يحتاج صاحبها إلى أن يكون قد نال قدرًا وافيًا من التعليم والخبرة والدراية والحنكة ، والتجربة العملية فى الحياة العامة بمفهومها الجديد الذى يلائم العصر ، بل يلائم المستقبل الذى نسير إليه فى عالم تداخلت مصالحه وتنوعت أسباب المطالب السياسية والاجتماعية والاقتصادية فيه . ومن هنا فقد بدأ الكثيرون منا يفكرون فى توسيع التفسير الذى حددنا به مفهوم نسبة الفلاحين والعمال . ونذكر فى هذا المجال أن المؤتمر القومى لعام ١٩٦٢ قد عرضت فيه فكرة هذا التوسيع ، فيكون الفلاح هو الذى تكون الزراعة مصدر رزقه الأساسى ويكون له من الملكية الزراعية والحيازة الزراعية ربع الحد الأعلى لنصاب الملكية الزراعية المعمول به فى ذلك الحين (٢٥ فدانا) وكذلك يعتبر كل مشتغل فى الصناعة أو التجارة أو العمل فى القطاع العام أو الخاص وشركاتها « عاملا » فى مجاله ، ولو لم يكن يكون بالضرورة «عاملا يدويا » بالمعنى الضيق ، فكل مهندس أو طبيب أو محاسب أو إدارى أو نحوه فى شركة أو مؤسسة انتاجية أو خدمية هو فى الحقيقة « عامل » يحسب ضمن العمال فى تلك المؤسسة ويجوز أن ننتخبه فى المجلس التشريعى المختص على هذا الأساس .
ولعلنا نستطيع أن نعود اليوم فى استراتيجيتنا لربط التعليم بالحياة إلى مثل هذا التفسير الموسع، ونكتفى مرحليا ، بأن يستعاض بتطبيق موسع للقوانين الانتخابية التى نطبق بها الدستور .

(ط) وهناك ناحية « الانفصام » بين أجيال المتعلمين وآبائهم وأجدادهم فى المجتمع المصرى ، فقد لوحظ أن من يتعلم من أبناء القرية المصرية كثيرًا ما ينتهى به تعليمه إلى الانقطاع بينه وبين قريته وأهله ممن فاتهم قطار التعليم ، ولوحظ أيضًا أن المتعلم كثيرًا ما يبحث عن عمل مكتبى يفضله عن العمل اليدوى الذى نشأ أهله فى أحضانه ، حتى لكأن التعليم قد انتهى بنا للانقسام إلى أجيال متعاصرة ، وذلك مصدر خطورة حقيقية علينا وعلى مستقبلنا كأمة تعمل فى ظل الترابط وعدم الانفصال

بين الأجيال . وينبغى لمنظومتنا التعليمية أن تستنبط من الأسباب ما يدفع عنا وعن شعبنا خطر مثل هذا الانقصام .

(ى) تلك نماذج من تاريخ تعليمنا ، وأثره على وحدة الأجيال وتماسكها ، وما أجدرنا فى الاستراتيجية المستقبلية أن نسعى إلى أن نجعل من التعليم فى مصر وسيلة للتماسك الشعبى الوطنى والقومى ، بدلا من أن يكون مصدر فرقة وانقسام .

٤ ـ أما عن التوصيات المختارة لاستراتيجية المستقبل ، بدءًا بالحلقة الأولى التى تسبق المرحلة المدرسية . وهى مرحلة الحضانة ورياض الأطفال فى سن الثانية والثالثة للحضانة ، والرابعة والخامسة بالنسبة لرياض الأطفال . وهذه المرحلة ذات السنوات الأربع ـ هى فى حقيقة الأمر ـ ليست مرحلة تعليمية ، وإنما هى مرحلة رعاية للطفولة رعاية صحة وتهذيب عن طريق اللعب ، مع بدايات بسيطة على طريق التعليم فى آخر مرحلة الرياض ، وهى أقرب إلى تعويد الطفل الصغير على النظام والعيش فى جماعة من أقرانه خارج نطاق الأسرة ، بل إنها فى أوائلها (لاسيما أيام الحضانة) مرحلة إيواء ورعاية لا تكاد تمت للتعليم بسبب . ومن هنا تصر دول العالم كله على اعتبارها خارج نظام «السلم التعليمى » المتعارف عليه ، والذى لا يبدأ فى أغلب بلاد العالم قبل سن السادسة ، ونحن لا نطالب بالخروج على هذه القاعدة العالمية ، وخصوصًا أن مرحلة الحضانة لا تشمل أكثر من ٥٪ من جموع الأطفال فى سن الثانية ، وأغلبهم فى كنف وزارة الشئون الاجتماعية وجمعيات الطفولة وليسوا فى كنف وزارة التعليم ، كما إن مرحلة الرياض لا تشمل فى مصر حتى الآن أكثر من ٨٪ إلى ١٠٪ (على الأكثر) من عدد تلاميذ الفئة العمرية التى تشمل سن الرابعة وسن الخامسة .

٥ ـ لكن مرحلة رياض الأطفال تحتاج إلى شىء من التفصيل فيما يختص بالتوصية المتصلة بها ، ذلك أن عدد الأطفال فى مرحلتها العمرية يبلغون ما يزيد على مليونين ونصف المليون ، لا تصيب العناية منهم غير ٨٪ إلى ١٠٪ كما ذكرنا ، وليس لهذه الفئة « ولى شرعى » واحد مسئول من ناحية الدولة . فرعاية أبناء الرياض مقسمة بين : وزارة التربية والتعليم (وإلى حد قليل وزارة الشئون الاجتماعية) وقطاع التعليم الخاص والجمعيات وبعض الهيئات ، كما يرعى الأزهر الشريف ما تبقى من الكتاتيب وفصول

تحفيظ القرآن الكريم ، وتلك حال تضيع معها مسئولية الدولة وتتفرق الاختصاصات ومن ثم فإننا نوصى بأن تتولى وزارة التعليم المسئولية عن هذه المرحلة ، فتمد عنايتها بمدارسها إلى المدارس الخاصة والأجنبية التى ترعى أطفالنا . وأن نتيح الفرصة ـ فى الوقت نفسه ـ لإنشاء مدارس خاصة جديدة . والعمل بجدية على إزالة العقبات أمام قيام هذه المدارس ، وتقرير إعفاءات مناسبة لمن يقوم بإنشائها ، وذلك على غرار الإعفاءات التى يتمتع بها المستثمرون فى مجالات الصناعات والتجارة ، وغيرها . كذلك على الوزارة أن تتوسع فى مدارس الفصل الواحد لتدعم عمل فصول الرياض ، بالنسبة للفقراء فى ريف مصر الذى يكاد يكون محروما تماما من مدارس الرياض . وعلى الأزهر أن يزيد من مضاعفة فصول تحفيظ القرآن الكريم . وهكذا تمتد رعاية الدولة إلى هذه المرحلة الأولى من تنشئة الأطفال الصغار .

٦ ـ ثم ننتقل إلى مرحلة الإلزام والتعليم الأساسى ، ويلاحظ أننا ترددنا فى نظامنا فى هذه المرحلة ، فضمت مرحلة التعليم الإعدادى (٣ سنوات) إلى مرحلة التعليم الإبتدائى (٦ سنوات) ، ثم عدلنا عن ذلك باختصار المرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات، وصدر بذلك قانون من مجلس الشعب، وهو قانون واجب التنفيذ والاحترام وقد كان المجلس القومى للتعليم وجميع أهل التربية فيه يجمعون (ويؤكدون فى العديد من التقارير السنوية على أن ما يحتاج الاستيعاب فيه إلى ست سنوات عمرية لا يمكن أن يتم « استيعاب » مادته (بما فيها اللغة العربية بالنسبة لجميع المدارس ، ولغة أخرى فى حالة بعض المدارس الخاصة والأجنبية) فى خمس سنوات . ولكن رغم هذا يمكن أن ندع التجربة الجديدة تنال حظها من التجريب قبل أن نفكر فى إعادة السنة السادسة إلى التعليم الابتدائى ، ولقد عرضنا لهذه النقطة فى مرحلة سابقة من هذا التقرير . ورأينا أنه قد يكون من الواجب، وقد سرنا على طريق تخفيض السلم التعليمى الابتدائى بمدة عام أن نعود لإحياء المرحلة « التحضيرية » السابقة لمرحلة التعليم الابتدائى . وبعبارة أخرى نعمم مرحلة رياض الأطفال فنتيحها لجميع أطفال الريف بعد أن قصرناها حتى الآن على أبناء المدن بل وأبناء المتيسرين من أهل مصر وانطوى ذلك على إجحاف بحق العدالتين الثقافية والاجتماعية بل والسياسية بين أطفال المصريين .

٧ ـ ونصل الآن مرحلة التعليم الثانوى العام وما فى مستواه ، فهى مرحلة جديرة

بالعناية فى الاستراتيجية المنشودة ، إذ إنها لا تعتبر ختام مراحل التعليم العام والتى يتم فيها تزويد المواطن بالمعلومات والمعارف والأفكار التى تهيئه لأن يخرج إلى الحياة العامة فقط ، وإنما هى كذلك تعد الطالب للتقدم إلى التعليم الجامعى والعالى ، وهى فوق ذلك تعتبر الجواز للاعتراف الدولى للقبول بالتعليم الجامعى فى الخارج ، وتكون الإجادة والتجويد فيها ضروريين للحصول على هذه المعادلة الدولية ، والاعتراف بشهادتنا الثانوية المصرية .

٨ ـ وهناك مشكلة خاصة بانتهاء مرحلة الدراسة الثانوية العامة وامتحانها ، فقد تبين فى السنوات العشرين الماضية أن التزاحم على الحصول عليها ـ والولوج منها إلى الجامعة ـ جعل من امتحان هذه الشهادة ما يشبه « المحنة » القومية . ولا يكاد يكون هناك بيت فى مصر لا تقوم فيه مشكلة لابن أو ابنة أو قريب يدخل امتحان هذه الشهادة فى كل عام .

كما إن نظام الامتحان لهذه الشهادة ناله الكثير من التعقيد ، الذى يجعل منه امتحانا للحفظ والمذاكرة المكثفة والمضنية ، مع انحصار اختبار الذكاء فى عدد محدود من أوراق الامتحان وأسئلته . فضلا عن أنه امتحان يزيد عدد مواده على طاقة الطالب المتوسط وله أكثر من شعبه واحدة وليس له ملحق فى العام نفسه ، وتشترط الجامعات أن يؤديه الطالب فى ذات العام الذى يتقدم فيه إلى الجامعة .

ولقد سبق للمجلس أن اقترح فى تقريره عن العام الماضى (١٩٩٢) نظامًا لتفادى الأزمة فى هذا الامتحان ، كما تناوله هذا التقرير (١٩٩٣) من قبل ، ونعود إليه فى هذه التوصية فنؤكد على : أن يتبع فى امتحان الثانوية العامة ما سبق أن اتبع فى امتحانات الجامعات ، وهو ألا يعاد امتحان الطالب فيما سبق أن نجح فيه . فإذا رسب الطالب فى عدد من مواد الامتحان ـ أعاد الدراسة فى هذه المواد التى رسب فيها دون غيرها فى السنة التالية ، ثم يتقدم للامتحان ويحصل على « الدرجة الفعلية » التى يقررها الممتحنون ، وليس على الحد الأدنى للنجاح كما هو معمول به فى الجامعات . وظاهر أن هذا سيترتب عليه إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص ، إذ إن بعض الطلاب سيجتازون امتحان الشهادة الثانوية العامة دفعة واحدة وفى امتحان واحد ، ولكن بعضهم الآخر

سينجح على دفعتين وعلى سنتين أو أكثر ، ولكن هذا الأمر يمكن تداركه بوضع نظام جديد للتنسيق بين الطلاب فى القبول بالجامعات .

وفى ضوء تكاثر الشكوى واشتدادها من جانب الطلاب وأولياء أمورهم رأت الدولة هذا العام (١٩٩٣) أن تتحاشى هذه « المحنة » التى تسبب فيها نظام الامتحان ذاته وهو الذى يعتبر أشد قسوة وصرامة من بعض نظم امتحانات الشهادة الثانوية المناظرة فى البلاد الأخرى ، بل إنه قد سبق لنا أن أوصينا أكثر من مرة فى تقارير المجلس القومى للتعليم بأن نظام « التشعيب (إلى شعبة أدبية وشعبة علمية تتبعها أحيانا شعبة ثالثة للرياضيات) . . . مثل هذا التشعيب والتخصص أمر مبكر جدًا بالنسبة للطالب فى سن السابعة عشرة (نهايةالسنة الأولى من المدرسة الثانوية) . وقد جاء اتجاه الدولة الأخير فى إعادة النظر فى قانون امتحانات الشهادة الثانوية العامة متمشيًا مع هذا الرأى فقسمت المواد الدراسية على أساس مواد إجبارية (كاللغات) ومواد اختيارية . ويختلف اختيار الطالب لهذه المواد الأخيرة بحسب ميوله وبحسب احتياجات بعض الكليات فى الجامعات لمواد معينة هى أقرب وأكثر ضرورة لتخصص تلك الكليات واتجه القانون الجديد (١٩٩٤) إلى أن تقل جملة عدد المواد التى يمتحن فيها الطالب عن العدد الذى كان يصل إليه فى امتحانات الثانوية العامة السابقة . ويتم التخفيف فوق ذلك بأن يجرى الامتحان على « دورتين » : أولاهما عند نهاية الدراسة فى السنة الثانية بالمدرسة الثانوية ، حين يؤدى الطلاب امتحانًا لعدد من مواد الدراسة ، وتأتى الدورة الثانية فى نهاية الدراسة بالسنة الثالثة من المدرسة الثانوية . وتحسب نتيجة الامتحان النهائى على أساس مجموع امتحان الدورتين .

وظاهر أن هذا التعديل ستترتب عليه « إيجابية » جديدة نرجو أن تخف معها رهبة هذا الامتحان ومحنته ، وإن كانت هناك « مسألة » أخرى ، هى أن صافى « محصلة » السلم التعليمى اللازمة للإعداد لشهادة الثانوية العامة يخشى أن ينخفض بعض الشيء فيصبح على كل حال أقل من « التحصيل » فى امتحان لكل المواد لا يتم إلا بعد دراسة متصلة وامتحان موحد لكل المواد يجرى دفعة واحدة فى نهاية أحد عشر عاما من الدراسة والتحصيل وفقا للنظام الحالى .

ولكنْ هناك ملاحظتان فى هذا الصدد هى :

(أ) إن التعديل الجديد قد لا يؤثر كثيرًا فى مستوى التحصيل والأداء بالنسبة لطائفة محدودة من الطلاب ، وهم أولئك الذين سبق لهم قضاء عامين دراسيين فى مرحلة رياض الأطفال ، أى قبل المرحلة المدرسية الابتدائية ذاتها . وهم أبناء المتيسرين من سكان مدن مصر ، وإن كان عدد هؤلاء الطلاب قليلاً ومحصورًا فى « المحظوظين » منهم ، وهو ما يقدر العارفون من أهل التربية أنه عدد يدور حول ٨٪ ، من مجموع الأطفال فى سن الرابعة والخامسة من أطفالنا الصغار .

(ب) أما بقية الأطفال ، لاسيما فى ريف مصر ، وهم الذين لا يكاد ينالهم أى حظ من الإيواء والإعداد قبل المدرسة ، لأنهم لا يدخلون الكتاتيب ولا يلحقون بفصول حفظ القرآن الكريم ، ولا يكادون يعرفون شيئًا عن مرحلة « الحضانة » أو مرحلة «الرياض » . . . مثل هؤلاء فاتهم القطار حتى الآن ، ولا يجوز أن يستمر وضعهم هذا حرصًا على مستقبل هذه الأمة فى القرن القادم . ونحن نوصى (كما قلنا فى قسم سابق من هذا التقرير) بضرورة أن تتولى وزارة التربية والتعليم (وهى المسئولة أساسًا عن العملية التعليمية فى مرحلتها العامة) . . . تتولى هذه المسئولية القومية والخطيرة ، وتضع نظامًا وبرنامج عمل ينتهيان بنا ـ قبل نهاية هذا القرن ، وقبل انقضاء « عقد » الطفولة القومى فى مصر ـ يعنيان بكل متطلبات هذه المرحلة قبل المدرسية لجميع أطفال الجيل الجديد .

ولعل هذه التوصية الواقعية أن تتيح للغالبية العظمى من أطفالنا ، وقبل سن المدرسة الابتدائية بعض ما يعودهم على الحياة المدرسية التى يقبلون عليها ، وما يجعلهم يعتادون النظام والانضباط المشترك والشعور بعدالة الفرص فى مطلع حياتهم ، وما يلقنهم بعض ألوان المعرفة ومبادئها الأولية البسيطة ، فيجدون فى ذلك كله وغيره «قاعدة » مناسبة للسلم التعليمى القومى . . .

٩ ـ أما عن التعليم الفنى ـ وقد عالجنا بعض مشكلاته فى هذا التقرير ـ فإننا نوصى بأن يصفى تدريجيا نظام المدارس الإعدادية الفنية التى تدرس لثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية ، فهو نظام لا يعطى المستوى الكافى من التعليم الفنى والتدريب . على أن

يتم التوسع - بدلا من ذلك فى نظام مدارس السنوات الدراسية الخمس - بعد الإعدادية، فهى ذات مستوى جيد من الأداء . ويمكن التركيز فى طلب المعونة الخارجية (الجارى بحثها الآن) على دعم العمل والدراسة والتدريب وزيادة التجهيزات فى هذه المدارس ، ثم إدخال نظام الحصول على تصريح بممارسة المهنة لخريجى هذه المدارس ، وذلك بالتعاون بين وزارة التعليم ووزارة القوى العاملة . مع تنظيم ممارسة المهنة ، وتنظيم معاونة الخريجين على العمل فى الميدان والحرفة أو المهنة المناسبة ، باعتبار ذلك من ألزم متطلبات هذا التعليم .

ويقتضى الأمر أن تدرس الدولة العلاقة بين التعليم الفنى واحتياجات سوق العمل الفعلية ، إذ إن بطالة خريجى مثل هذا التعليم تنطوى على شىء من الخطورة ، أو الشعور بشىء من الظلم الاجتماعى بالنسبة لمن لا يجدون عملا بعد تخريجهم . وهذه ناحية اجتماعية تحتاج إلى العناية .

وكذلك ينبغى استمرار العناية بالنابهين والمتفوقين فى هذا التعليم ، لفتح الباب لمزيد من التدريب الحرفى لهم ، أو بفتح باب الالتحاق بالجامعات أمامهم بأكثر مما هو قائم الآن .

١٠ - وبالنسبة للتعليم الأزهرى : يوصى بأن يعنى الأزهر وهيئاته وأجهزته بدراسة وسائل تحسين الأداء فى العملية التعليمية التى لا تزال تكتنفها بعض المصاعب بسبب ما يعرف فى الأزهر بازدواجية التعليم ، حيث يجمع التلاميذ والطلاب بين مقررات الدراسة الأزهرية التقليدية ومقررات العلوم الحديثة . ويلاحظ بصفة خاصة أن حفظ القرآن الكريم ودراسته لا يزالان بحاجة إلى التدقيق فى مستوى الحفظ والفهم وحسن الأداء . ولاشك أن القرآن الكريم ينبغى أن يبقى دائماً عصب الدراسة الأزهرية بجميع مراحلها ، بل عصب العمل فى الأزهر كله .

كما نوصى ، فى الوقت ذاته ، بدراسة إمكان التوسع فى نظام تحويل الطلاب المتعثرين فى نهاية المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية بمعاهد الأزهر إلى الصفوف المناسبة بالتعليم الفنى التابع لوزارة التربية والتعليم أو لمعاهد التعليم الفنى فوق المتوسط ، لأن الملاحظ الآن أن جميع تلاميذ المعاهد الأزهرية ليس أمامهم إلا طريق الجامعة . وهذا

ينطوى على كثير من المخاطرة بالنسبة للجامعة ومستقبلها ، وبالنسبة لمن ينتظر أن يفيض عددهم (مستقبلاً) عن أن تستوعبهم جامعة الأزهر من خريجى المعاهد الأزهرية ، وهؤلاء ستنطوى بطالتهم على خطورة بالغة .

أما عن جامعة الأزهر : فإننا نوصى بأن يتم فيها إنشاء كلية ثانية ، أو كليتين أخريين ، للتربية وتكوين المعلمين ، وأن تعنى الجامعة بتكوين شعب وكلية واحدة على الأقل لتخريج المشرفين الاجتماعيين والمشرفات الاجتماعيات ، الذين تمس الحاجة إليهم بمدارس وزارة التربية والتعليم ، حيث يندر أن نجد الآن مشرفا أو مشرفة اجتماعية من خريجى الأزهر وجامعته ، مع أن الحاجة إلى التوجيه الدينى الأزهرى من المشرفات والمشرفين فى مدارسنا الحديثة ظاهرة تمامًا .

وسيقتضى الأمر لنجاح تجربة تكوين مشرفين أزهريين ، أن يبدأ الأزهر فوراً فى تكوين كوادر من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى كليات الجامعة التى تخرج المشرفين والمشرفات .

١١ ـ وهناك مشكلة ترتبت على قصور إمكانات مرحلة التعليم العام عن الوفاء باحتياجات البلاد الفعلية ، وهى تفاقم ظاهرة الأمية فى البلاد بشكل يثير التساؤل ، إذ إن مصر سبقت كثيراً من بلاد العالم فى مجال تعميم التعليم العام منذ قرابة القرنين ولكنها مع ذلك لا تزال تعانى من تفشى الأمية بين أبنائها . ورغم كل الجهود التى بذلت بصفة خاصة منذ عام (١٩٥٢) فإن تزايد السكان ـ على مدى قرابة الخمسين عاما ـ قد طغى على كل زيادة فى إمكانات التعليم ، لدرجة أن الفجوة أخذت تتزايد بين وسائلنا التعليمية وقدراتنا على أن نهيئ التعليم للجميع ، ومن هنا فما يزال يضاف إلى رصيد الأمية ، كل عام ، قرابة ربع مليون ممن يفوتهم قطار التعليم أو يتسربون من مراحله الأولى ، وهو قدر هائل لا ينبغى أن نتركه لكى يصبح نحو ثلث سكاننا أميين أمية كاملة أو شبه كاملة . ولا يستطيع بلد معاصر أن يلاحق المسيرة العالمية الحاضرة أو المستقبلة وهو لا يشارك بكل طاقته البشرية فى بناء الحياة .

وعلينا أن نعيد النظر بصورة جادة وحازمة فى استراتيجيتنا فى مكافحة الأمية الكتابية من جهة ، والأمية الثقافية والأمية المهنية من جهة أخرى . ويوصى فى هذا المجال بما يأتى :

(أ) العدول نهائيًا عن سياستنا الحالية فى النظر إلى مكافحة الأمية ، على أنها «واجب عام» تتولاه الأجهزة التنفيذية والسياسية على أسس تطوعية ، دون تحديد المسئوليات عن التنفيذ . ويلاحظ أن محو الأمية لا يزال حتى الآن نشاطا لا تتولاه جهة واحدة مسئولة فى الدولة . فهو نظـام « لا ولى أمر له » من الناحية العملية الدستورية إذ تتولاه جهات عديدة دون ضوابط محددة ، فهناك : وزارة التربية والتعليم ، والجهات الطوعية الحكومية أو شبه الحكومية ، والمصانع التى تحاول محو أمية عمالها ، والقوات المسلحة ، وغيرها من الأجهزة القومية ، ولكن ولايتها على الأمية محدودة النطاق . ومن ثم يوصى بأن توجه الولاية والمسئولية الكاملة إلى وزارة التربية والتعليم التى هى الجهاز الأساسى لتولى مثل هذه العملية .

(ب) أن يقسم الأميون فى مجموعتين عمريتين : أولاهما : مجموعة الصغار والبالغين ـ من الجنسين ـ ممن هم أقل من ١٥ أو ١٦ عاما والذين فاتهم القطار أو تسربوا من المدارس ، وعددهم نحو أربعة ملايين ، والبالغون وهم أولى الناس بالعناية وأحوجهم إلى اللحاق بالقطار قبل الخروج بجهلهم إلى الحياة فى سن توجههم إلى الانحراف إذا بقوا بغير علم ولا عمل ، ويكونون نواة لما نعانيه الآن من انحراف بين شبابنا ، وهؤلاء تتولاهم وزارة التعليم فى مدارسها وبعد الظهر وتوفر لهم دراسات مركّزة لمدة سنتين ، تعوضهم بعض مافاتهم من مبادئ القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة ، وتمنحهم فى نهايتها « مصدقة » محو أمية ، وهذا سيحمل الوزارة ومدارسها الكثير ، ويستدعى تجنيد ما يقرب من نصف المعلمين لهذا العمل الإضافى ، ولابد من صرف حوافز وأجور إضافية لهم عن ذلك . كما ينبغى تقديم نوع من الأجر الحافز للتلاميذ أنفسهم (ولو فى صورة بدل تغذية) وهذا ما لجأت إليه بعض البلاد الأخرى لأن التحاق التلاميذ بهذه الدروس يجب أن يكون « إلزاميا » .

ولا بأس من أن يتبع فى تنظيم هذه الدراسات للصغار نظام « مدرسة الفصل الواحد » الذى سبق أن اقترحه المجلس ، ونفذ فى نطاق ضيق ، وتكون هذه المدارس ملحقة بمبنى المدرسة الأساسية الكبيرة .

(ج) أما الأفراد بين سن السادسة عشرة وسن الثلاثين ، فيمكن أن يشملهم نظام

«تعليم الكبار » ، على أن يقتصر على تعليم مبادئ القراءة والكتابة ، مع إعطاء جرعة أكبر من الثقافة والمعلومات العامة . ومن المفيد أن تشتمل الدراسة على قدر من التدريب الحرفى أو شبه المهنى . وهذا النظام سيكون أقل تكلفة ، ويصح أن يكون مداه لمدة عام واحد للفرد ، وفى حدود إمكانات المدارس ووزارة التعليم ، ويقتضى صرف الحوافز فيه للمدرسين . كما إنه سيكون نظامًا طوعيًا وليس إلزاميا بالنسبة للدارسين من الجنسين .

أما الفئات التى جاوز أصحابها عمر الثلاثين ، فيمكن بأن يشجع فيه أصحابه على الالتحاق ببعض دروس تعليم الكبار ، بقدر ما تسمح به ظروفهم .

وجدير بالذكر أن هناك نوعًا من الأمية لا نلتفت إليه كثيرًا ، وهو الأمية فى إتقان الكتابة بالخط العربى ، وقد كانت مدارسنا الابتدائية تعنى فى الجيل الماضى بتنمية المهارة فى الكتابة بالخط العربى : « الرقعة » و « النسخ » و « الثلث » ، والعناية أيضًا باستخدام « المشق » الذى يدرب التلميذ على محاكاة الخطوط الجميلة . . . ولكن هذا التقليد الحميد أهمل فى الجيل الأخير إهمالا يكاد يكون تامًا . ومن هنا ساءت الخطوط بدرجة ظاهرة . ومن ثم يوصى بإعادة ذلك التعليم إلى مدارسنا الابتدائية ، لعلنا بذلك نستعيد التذوق الفنى للخط العربى الجميل ، ونحسن أداء الكتابة بين أجيال تلاميذنا المقبلة .

١٢ ـ وفيما يتعلق بمشكلات التعليم العام (وتشمل التعليم الأساسى والثانوى العام والثانوى الفنى وما يعادلها من معاهد الأزهر) ، نورد بعض التوصيات التى تتصل بتكوين « المعلم » فى كل هذه المراحل . فمن المسلمات بين رجال التربية أن «المعلم » هو المفتاح الأول للعملية التعليمية كلها . وبدونه لا يمكن تحقيق أية استراتيجية . وقد سرنا فترة طويلة ، وغالبية معلمى مدارسنا من خريجى معاهد التربية القديمة (التى صفيت الآن) . وقد سبق للمجلس القومى للتعليم أن اقترح أن يستعاض عن طائفة المعلمين ذوى المؤهل المتوسط ، بطائفة جديدة تحل محلهم تدريجيًا من ذوى المؤهل العالى . فأنشئت كليات التربية الجديدة فى كل الجامعات ، وأضيفت إليها منذ عامين كليات « نوعية » . وعلى الرغم من أن الكثير من كليات التربية الجديدة

لا يزال يفتقر إلى هيئات التدريس ذات التأهيل الرفيع ، فإن المجلس القومى للتعليم يأمل أن تتحقق توصياته السابقة بضرورة تزويد مثل تلك الكليات جميعا بمزيد من ذوى المؤهلات الرفيعة وبسائر الإمكانات ، لتسمو إلى مستوى المهمة المرجوة منها . ويقوم العمل فى تلك الكليات وفق نظامين مختلفين ، فكان بعض كليات التربية يقبل خريجى كليات الآداب والعلوم ، ويعطيهم دراسات ودبلومات فى أصول التربية (كنظام معاهد التربية العليا السابقة التى انتهى العمل بها) لمدة عام . وبعضها يجمع بين دراسات العلوم والمواد العلمية وبين دراسة أصول التربية كلها فى أربع سنوات ، وهذا المستوى الأخير لا يخلو من نواحى النقص والقصور لصعوبة الجمع بين الناحيتين فى أربع سنوات (بدلا من خمس) .

ونوصى بأن تقوم الاستراتيجية على ما يأتى :

(أ) أن يعاد النظر فى عمل كليات التربية جميعا ـ بما فيها الكليات النوعية ـ بحيث تصبح المدة المقررة للدراسة فيها خمس سنوات بدلا من أربع ، حتى يتحقق الجمع بين دراسات المواد العلمية ودراسات أصول التربية والتدريب عليها . وأن تزود بالعدد الكافى من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ، وكذلك بعدد مناسب من البعثات العلمية التى توفد إلى الخارج فى أقرب فرصة ممكنة ، ليعودوا لإثراء العمل والأداء بالكليات فى مستقبل قريب ، ومثل هذه الإجراءات وغيرها يمكن أن تعين على الارتقاء بمستوى كليات التربية لتصبح بالتدريج كليات « قمة » فى مقدمة الكليات المهنية المناظرة ، بحيث تقصد كلية المعلمين من أجل ذاتها ويكون لخريجيها الاعتبار بين خريجى الكليات المهنية المناظرة .

(ب) أن تزود كل كلية بمدرسة تجريبية واحدة ، على الأقل ، فى كل من المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية (أى مدرسة من مستوى التعليم الأساسى وأخرى من المستوى الثانوى) لتكونا مركزين لتدريب طلاب الكلية ومقرًا « للتجريب » ، بالنسبة لأية تعديلات مستقبلية تدخلها الوزارة على برامج الدراسة ومقرراتها فى التعليمين الأساسى والثانوى، وبذلك لايسمح مستقبلا بإدخال التعديلات إلى المناهج والمقررات فى مدارس الدولة وغيرها ، قبل أن تكون قد جربت وثبتت صلاحيتها للتعميم .

(جـ) أن يعاد النظر فى المعاملات المادية التى تتبع بالنسبة لخريجى كليات التربية فى صورتها الجديدة ،وأن يوضع نظام لقبول الطلاب فى كليات التربية ، بحيث يشجع النابهين من خريجى المدارس الثانوية على دخول تلك الكليات .

(د) التأكيد على ما سبق أن أوصى به المجلس القومى للتعليم ، من ضرورة إعادة النظر جذريًا فى نظرة الدولة إلى « مهنة التعليم » فهى المهنة الحاكمة بالنسبة لمستقبل البلاد ، ولابد لهذه المهنة أن تلقى من التقديرين المادى والمعنوى ما يتناسب مع جلال المهمة القومية التى يرجى أن ننهض بها .

١٣ ـ وهناك لون خاص من رعاية المدرسين فى مدارسهم وأثناء حياتهم الوظيفية . ونوصى بأن يكون من استراتجيتنا أن نتيح للمدرس أفضل الظروف وأنسبها لعمل مرغوب فيه نسبيا . فمهنة التدريس قد تكون من أشق المهن وأدقها ، ولابد من أن تتاح ألوان الرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية للمدرس ، وأن تنظم للمدرسين ولأسرهم الأندية الملائمة ـ لاسيما فى مناطق الريف وأن يتاح لكل منهم فرصة الابتعاث فى بعثة تجديدية (لمدة ثلاثة أشهر مثلا) يسافر فيها إلى بلد آخر ليتصل بإخوانه العاملين فى مجال المهنة ، وينقل عنهم ما يصلون إليه من ألوان التجديد فى العمل . على أن تتاح هذه الفرصة مرة واحدة فى كل سبع سنوات .

كذلك نوصى بأن تتاح أمامهم فرص « الإعارة » للعمل فى البلاد العربية الشقيقة أو البلاد الأفريقية أو بعض البلاد الإسلامية (خصوصا بالنسبة لمدرسى الأزهر) ، وأن تتداول هذه الفرصة بينهم فى حدود أربع سنوات أو خمس خلال حياة المدرس ، ففى ذلك تجديد وتوسيع للخبرة ، ودعم وبناء لدور مصر الثقافى الكبير فى تلك البلاد فضلا عن إتاحة الفرص لتحسين مستوى الحياة . على أن يطبق ذلك على كل من المدرسين والمدرسات ، وكذلك للعاملين فى مجال التوجيه أو الإدارة المدرسية . كما يجب أن يطبق أيضًا على هيئات التدريس بالجامعات والمعاهد العليا .

١٤ ـ وجدير بالذكر أن حالة المدرسات (والأمهات منهن بصفة خاصة) تحتاج إلى مزيد من الرعاية فى الاستراتيجية التى نحن بصددها . ولابد من أن نسلم بأن خروج المرأة المتعلمة إلى العمل ترتبت عليه نتائج بعيدة الأثر ، فقد جاء على حساب مهمتها

الأصيلة فى رعاية الطفولة وتنشئتها الأولى . وكان ذلك من قبيل « الاقتصاد القومى الخادع » لأننا نضحى بما هو « أثمن » فى سبيل تحقيق ما هو « أدنى » . ومعنى هذا أن تعليم الفتاة والأم قد يصبح اقتصادًا مقلوبا إذا لم نصحح الوضع ونوازن بين ضرورة العمل الطارئة وضرورة الحفاظ على رسالة الأسرة الأصلية .

ومن هنا نوصى بأن تقوم استراتيجيتنا فى عمل المرأة المتزوجة (سواء أكانت معلمة أم غير معلمة) على أساس أن تكون هناك إجازة للوضع ورعاية الطفولة ، تمنح للمرأة ثلاث مرات فى حياتها العاملة بأجر مدفوع لمدة سنتين فى كل حالة وضع لطفل ، منها سنة بأجر كامل وسنة بنصف أجر . ولكى لا يساء استخدام هذا الاقتراح فيؤدى إلى رفع الضوابط عن تزايد السكان بما لا يتفق وسياسة تنظيم الأسرة ، فإنه يكتفى فى منح إجازات أخرى لاحقة بأن تكون بغير أجر مدفوع .

١٥ ـ وفيما يتصل بالكتاب المدرسى والمكتبات ومكانها من استراتيجية المستقبل فالواقع أن الكتاب كان على الدوام ـ وسيبقى ـ دعامة أساسية بالنسبة للتعليم وللثقافة. وهو نقطة ضعف أساسية فى منظومتنا التعليمية ومنظومتنا الثقافية جميعًا . وتقتضى رعاية تعليمنا وتطويره نظرة خاصة إلى الكتاب المدرسى ، الذى نطبع منه ملايين النسخ كل عام ، ولكن الحصيلة منها تقصر عن أن تفى بحاجاتنا الأساسية وربما كان الضعف فى الكتاب المدرسى راجعًا لعنايتنا فى إعداده « بالكم » المتصل بالاستظهار والحفظ ، أكثر من العناية « بالكيف » الذى يهتم بتربية التفكير والتأمل لدى التلاميذ ، والعناية بالفهم والاستنباط وربط الحقائق بعضها ببعض ، وربط معلومات الكتاب بواقع الحياة ، وبالبيئة وأنماط الحياة المحيطة بالتلاميذ . كما إن الخسارة قد ترجع أيضًا إلى الإسراف فى حجم الكتاب ، وسوء إخراجه ، وطغيان النص على الرسومات والصور التوضيحية المشوقة ، ولذلك يوصى بإعاة النظر جذريًا فى مضمون الكتاب المدرسى وشكله وإخراجه .

كما نجدد التوصية بأن يكون الكتاب المدرسى من نوعين ، واحد للتلاميذ ويشمل :

(أ) كتاب القراءة التعليمية .

(ب) كتاب ثقافى يصرف لكل تلميذ ، ويكون الغرض منه تشجيع القراءة التى يشرف عليها المدرس ويوجهها فى حصص خاصة لهذا الغرض (ولو بمعدل مرتين فى الأسبوع ، وتخصم الحصتان من مجموع حصص التدريس) .

والنوع الثانى من الكتاب هو للمدرس ، وينقسم قسمين أيضًا :

(أ) كتاب للمادة يشرحها بصورة مطولة عما يصرف للتلاميذ .

(ب) كتاب للتقويم والأسئلة النموذجية وإجاباتها ، ويكتفى بصرف هذا الكتاب للمدرس الذى يختار منه مختارات يعرضها على التلاميذ على مدار السنة (وليس فى آخر العام فقط) .

كما نوصى بتوجيه كل العناية إلى مكتبات المدارس التى أهملت فى السنوات الأخيرة . فبعض مدارسنا توجد بها غرف مكتبات هى أقرب لمخازن الكتب القديمة منها إلى المكتبات بمفهومها الحديث . ومن ثم ينبغى أن يراعى فى مدارسنا الجديدة التى نبنيها أن يكون بكل مدرسة جزء مخصص للمكتبة وقاعة للقراءة ، وأن نسعى فى المدارس المحرومة بأن ندبر لها أسباب هذا النشاط التعليمى والتثقيفى . وأن نشجع المدرسة على أن يكون بها « مكتبة للفصل » فى فصول المدارس الابتدائية ، « ومكتبة للمدرسة » فى المدارس الإعدادية والثانوية وما فى مستواها ، وأن نشجع كل تلميذ على أن يحتفظ بعدد من الكتب الثقافية التى تصرف له (فى المرحلتين الاعدادية والثانوية) لتكون نواةلمكتبة صغيرة يضمها فيما بعد الى (مكتبة الأسرة) ، بحيث يصبح فى نهاية فترة استراتيجيتنا هذه (٢٠ عاما) لكل أسرة مصرية متعلمة ، مكتبة صغيرة خاصة بها .

١٦ ـ المبانى المدرسية :

إن القول بإمكان القيام بالتدريس فى أى مكان وتحت أية ظروف ، إنما ينطبق على ظروف الماضى ، ولكنه لم يعد مقبولا فى عصرنا . أما « الدراسة » بمفهومها الحديث فلابد لها من أبنية ومرافق ومعامل ومختبرات وقاعات مبنية ، تؤدى أغراضًا متنوعة من العملية التعليمية .

ولقد مرت مصر بعدة مراحل من بناء المدارس ومرافقها فى المدن والريف ، وفى

ظروف وملابسات مختلفة ، وجاءت فترات كانت المجالس البلدية وهيئات الحكم المحلى تعنى أشد العناية ببناء المدارس ، وإن كان على نطاق « نموذجى » تصعب محاكاته : كذلك سعت الجمعيات الخيرية المصرية لبناء معاهدها الخاصة ، كما إن الأزهر فى مقره الكبير بالقاهرة ـ وفى فروعه الكثيرة بمدن الريف ـ أنشأ مثل هذه المعاهد الأزهرية . وجاء وقت كانت لنا فيه مؤسسة خاصة للمبانى المدرسية الحكومية ، وإن كان جهدها قد انحسر ليعود من جديد .

وهانحن ـ فى الآونة الحاضرة ، وبعد كارثة الزلزال (اكتوبر ١٩٩٢) التى هدمت عدداً امن المدارس ـ نبدأ حركة كبيرة استجاب لها رجال الأعمال والهيئات الوطنية والجمعيات والأفراد ، حتى خرجنا ببرنامج لإعادة بناء منشآت المدارس على نظم جديدة وافية .

وينبغى ألا تكون هذه الحركة هى آخر ما ينتهى إليه المطاف ، وإنما يتخذ منها بداية لمشروع متصل ومتجدد لإعادة بناء مجموع مدارسنا ، كما يوصى بمواجهة المشكلة الأساسية وهى : تمويل هذه المشروعات بصفة متصلة ودائمة ، ويكون ذلك بكل الطرق والوسائل المتاحة لتدبير التمويل ، من خلال الآتى :

(أ) اعتبار الدعوة للتبرع لبناء المدارس ، بداية لمشروع مستمر تؤازره الدولة فى موازنتها العامة .

(ب) دعوة الجمعيات الخيرية الوطنية لبعث مشروعاتها السابقة وبناء مدارسها الخاصة ـ وإن كان بعض هذه المشروعات الخيرية مشروعات « استثمارية » ـ غرضها الأساسى خدمة التعليم وإتاحته لمزيد من أبناء الشعب .

(جـ) فرض « رسوم » على نطاقين محلى وإقليمى ، تخصص إيراداتها لبناء المدارس المحلية ، خصوصا على نطاق المحافظات والمجالس المحلية .

(د) التصريح للأفراد المستثمرين ببناء مدارس تخصص للتعليم ، مع ضمان عدم مصادرة الدولة لها تحت أى ظرف من الظروف . وكذلك عدم تخصيص هذه المبانى مستقبلاً لأى غرض غير أغراض التعليم . وذلك لضمان استمرار خدمة استراتيجية التعليم المستقبلية .

١٧ ـ اقتصاديات التعليم :

ليس المقصود باقتصاديات التعليم مجرد حساباته فى الإدارة والإنفاق ، وإنما كذلك حساب «التكلفة » و « العائد » كأية عملية استثمارية ، خصوصًا وأن التعليم يجمع بين كونه خدمة (وهذا هو الأساس والأصل التقليدى التاريخى فيه) وكونه « استثمارًا » بالمفهوم الحديث لكل العمليات الاستثمارية الأخرى فى الحياة العملية ، وهى عمليات تتصل ببناء الحضارة والمدنية كلها . ولابد فيها من حساب دقيق « للمنصرف » و«العائد» . ولكن الصعوبة الحقيقية مرجعها إلى أننا نستطيع أن نحسب المنصرف بشىء من الدقة ، ولكن حساب « العائد » و « المردود » من العملية التعليمية ـ يصعب حسابه بالقدر المعقول من الدقة . بل إن مردود التعليم له جانبه «الشخصى » وله جانبه « العام » الذى يعود على الأمة فى مجموعها ، بل إنه قد يكون العامل الأكبر فى بناء المجهود الوطنى فى إقامة حياة الأمة ومكانتها بين العالم ، كذلك فإن القسم « المباشر » من عائد العملية التعليمية وهو القسم الأصغر ، أما أغلب العائد فهو غير « مباشر » وعلى كل حال فإن هذه العملية أكثر وأكبر من أن تكون « عملية حسابية » . فالمردود كثيرًا ما يكون طويل الأجل ولا يظهر فى جيل أو جيلين . وكثير من المردود لابد أن يترك مرده إلى المستقبل القريب أو البعيد .

لذلك فإن تقويم أية عملية تعليمية وحساب مردودها العاجل والآجل ؛ إنما هو موضوع مستقل ، ويستأهل دراسة خاصة يقوم بها مختصون عديدون فى مجالات مختلفة . وهى دراسة قد تكون أوسع من أن يشملها هذا التقرير عن استراتيجية العملية التعليمية .

١٨ ـ أما الجانب الذى لابد من أن نتناوله عن اقتصاديات العملية التعليمية فهو «المجانية » . وهو موضوع له جوانبه الدستورية والسياسية ، إلى جانب الناحيتين الإنسانية والاقتصادية . ولقد نشأ التعليم منذ قديم بالمجان ، ولم يكن للعلم والمعرفة ثمن تتقاضاه الدولة ، وإن كان بعض المعلمين يتقاضون رسوما رمزيًا لقاء جهدهم فى تعليم الصغار ، وكان الأزهر والكتاتيب كلها بالمجان ، بل إن المتعلم فى الأزهر كان يتقاضى « جراية » على سبيل معاونته على الاستمرار فى الدرس . وجاء عهدالاستعمار

وفرض للتعليم مصاريفه ، فوضع قيدًا على تعليم أبناء الفقراء إلا إذا أقاموا الدليل على فقرهم ، وانطوى ذلك على لون من « المهانة » التى تترتب على مجرد الفقر ، وجاءت بدايات العقد الخامس من هذا القرن فوجدت الأزهر وحده وبعض مدارس المعلمين العليا لا تتقاضى أجرًا عن العلم ، ولكن بعض المفكرين نادوا بالمجانية للتعليمين الإبتدائى (١٩٤٢) ثم الثانوى (١٩٥٠) من التعليم العام ، ثم جاءت ثورة ١٩٥٢ فتوسعت فى تعميم المجانية لتشمل بالفعل مرحلة التعليم الجامعى ، وجاء ذلك كله تطبيقًا لبعض وثائق الدستور ، حتى حدث تسيب وانطلاق أديا إلى أن استمرأ الناس ثمرة المجانية السخية ، وامتنع أبناء القادرين عن أن يؤدوا رسوم التعليم ومصاريفه وترتب على ذلك أن استفاد من مجانية التعليم من لا يستحقونها ومن لا يستطيعون حتى مجرد الإفادة من الدراسة بالمدارس والمعاهد العليا ، لأنهم غير مؤهلين لذلك بحكم استعدادهم المحدود . بل ترتب على ذلك أن طغى مبدأ « المجانية المطلقة » على مبدأ «تكافؤ الفرص » الذى هو مبدأ أصيل لنجاح أية عملية تعليمية تقوم على العدل والإنصاف بين الساعين إلى المعرفة والتعليم المفيد فى الحياة . وجاء تزاحم الساعين إلى المدارس والمعاهد والجامعات بما يفوق بكثير حدود « الأمـاكن » المتـاحة للطلاب وأصبح الطالب غير المجتهد فى بعض الكليات يرسب ويعيد الدراسة أضعاف المدة الزمنية المحددة للدراسة وللحصول على الدرجة العلمية ، ويحول بذلك وجوده بالكلية دون أن يتاح المكان لطالب آخر أكثر استعدادًا وموهبة ، فلا يجد له موضعا خاليا ليقبل فى الكلية المكتظة بالراسبين .

وكانت حجتنا ـ ولا تزال ـ أن ما أتاحه الدستور لا يجوز أن يمس ، مع أننا إذا دققنا النظر فى التزاماتنا الدستورية والدولية وجدنا المخرج السليم من هذه المسألة . ذلك أننا إلى جانب الدستور مرتبطون ببعض المواثيق الدولية التى وافق عليها مجلس الشعب فأصبحت لها قوة القانون الملزم الذى ينظم تطبيق الدستور ، ومن هذه المواثيق الدولية «اتفاقية حقوق الطفل» (التى أقررناها عام ١٩٨٨) والتى تنظم المادة ٢٨ منها مواءمات منح المجانية للأطفال والشباب فى العالم ، فتنص على :

(أ) « جعل التعليم الابتدائى إلزاميا ومتاحا مجانيا للجميع » .

(ب) « تشجيع تطوير التعليم الثانوى (العام والمهنى) وتوفيرهما وإتاحتهما لجميع الأطفال ، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساهمة المالية عند الحاجة إليها » .

(جـ) « جعل التعليم العالى بشتى الوسائل المناسبة متاحا للجميع على أساس القدرات (والاستعداد) » .

والرأى السليم هو أن نجمع بين مقتضيات مواثيقنا الدستورية ـ وما جرى عليه العرف الدستورى فى بلادنا ـ وبين مقتضيات ارتباطاتنا بمواثيق دولية أقرها مجلس الشعب وصارت لها قوة القانون وإلزامه ، وبذلك نتمكن من تطبيق المجانية فى الحدود التى أقررناها حتى الآن . وفى هذا الصدد نؤكد على ما سبق أن أوصى به المجلس فى الدورة الماضية ، وهو وضع « ضوابط » لتطبيق المجانية حتى لا يؤدى التراخى ـ بل والتسيب فى تطبيقها تطبيقًا مطلقا وبغير حدود ـ إلى طغيان مبدأ المجانية على مبدأ تكافؤ الفرص إلى حد إهدار المبدأ الأخير .

ولذلك فإننا نوصى بأن نشرع فورًا فى استراتيجيتنا المستقبلية بتطبيق «الضوابط » الآتية :

(أ) فى المرحلة الأساسية من التعليم يتاح للتلميذ أن يرسب مرتين : مرة لأسباب صحية أو مرضية ، ومرة بسبب التقصير ، ويعيد الدراسة فى المرتين بالمجان ، ويجوز فى حالة بعض الأطفال المتخلفين ـ بسبب شخصى أو اجتماعى ـ أن يتمتعوا بالمجانية سنتين آخرين ، ثم يمنحوا « مصدقة » تبين القدر الذى استطاعوا تحقيقه من هذا التعليم .

(ب) بالنسبة للمرحلة الثانوية وما فى مستواها من تعليم متوسط ، يتاح للطالب أن يرسب مرتين : إحداهما للمرض وبعذر مقبول ، والأخرى بسبب التقصير ، يمنح فيهما المجانية . فإذا رسب بعد ذلك وجب أن يدفع المصروفات التى تقررها الوزارة وإن كانت هذه المصروفات أقل من التكاليف الفعلية للدراسة .

(جـ) بالنسبة للجامعات والتعليم العالى يجوز للطالب أن يرسب مرتين : إحداهما

بعذر صحى مقبول ، والأخرى بسبب التقصير ، فإذا زاد رسوبه تفرض عليه الجامعة أو الوزارة المختصة الرسوم الدراسية التى تقررها ، وإذا رسب الطالب أكثر من الحد الذى تقرره الجامعة أو المعهد ، توقف دراسته ، ويخلى مكانه لأحد الواقفين على أبواب القبول، ويمنح الطالب الراسب مصدقة بما حققه من الدراسة والتدريب خلال دراسته .

(د) أما بالنسبة للدراسة فى كل من المرحلة السابقة للمدرسة وفى الدراسات العليا فوق الدرجة الجامعية الأولى ، فيوصى باستمرار الحال على ما هو عليه بالنسبة لمنح المجانية أو لمنح المكافآت المادية .

(هـ) وفى جميع الأحوال ، فإن القادرين ماليا ، يمكن أن يكون لهم دورهم الفعال فى الإنفاق الطوعى على التعليم ، بحيث توجه تبرعاتهم إلى « صندوق قومى خاص » يصرف منه على التعليم ، وهى مشاركة كفيلة بالتخفيف عن ميزانية الدولة .

١٩ ـ وفيما يتعلق بمكانة الجامعات والتعليم العالى من الاستراتيجية المرتجاة فى السنوات العشرين القادمة . فقد تم اختيار جوانب معينة من مختلف مراحل التعليم العام ، لرسم استراتيجية للعمل فيها ، إذ إن مشكلات المراحل السابقة كلها تصب فى مرحلة التعليم الجامعى والعالى ، وتنتهى إليها وتتجمع مؤثراتها فيها ، حتى إن تجربة مصر فى مراحل التعليم العام وكذلك فى التعليم الأزهرى الجامعى ـ من دون التعليم الجامعى الحديث ـ هى تجربة طويلة تمتد على الأقل إلى أوائل القرن التاسع عشر . وقد تجمع لنا من أسباب الخبرة فى هذا المجال ما كانت البلاد تتناوله بالتطوير والتحديث من وقت لآخر . ومن هنا فإن أية استراتيجية لإصلاحه ، إنما تستند إلى تجربة طويلة لمصر فى اتصالها بالعالم الخارجى (والأوربى بصفة خاصة) خلال الفترة من عهد محمد على حتى قيام ثورة ١٩١٩ ثم ثورة ١٩٥٢ .

ويختلف الأمر فى ذلك بالنسبة للتعليم الجامعى الحديث الذى لم تعرفه مصر قبل ثورة ١٩١٩ إلا بطريقة طارئة ولفترة قصيرة ، بعد قيام جامعة مصر الأهلية فى عام ١٩٠٨ . ذلك أن الاحتلال البريطانى عمد ـ منذ دخوله إلى مصر بعد ثورة عرابى ـ إلى الاكتفاء بتوسيع التعليم المدرسى وتوجيهه نحو تحقيق حاجة مصر من المتعلمين على

المستوى المتوسط الذى يتخرج فى المدارس ، وعلى المستوى الأعلى منه ممثلا فى « المدارس العليا » .

وبقيت مصر منحصرة بتعليمها العالى فى مجال الجامع الأزهر . أما البداية الأولى للجامعة المصرية الوطنية فلم تجىء إلا بعد أن تنبه المصريون إلى أن الأمة الجديدة لابد لها من جامعة - كمظهر من مظاهر الاستقلال الوطنى والنزوع إلى بناء ثقافة مصرية عالية تتبلور من حولها حضارة مصر المعاصرة وشخصية مصر المستقلة التى يرجى لها أن تخرج إلى الحياة الدولية العامة .

وجاءت الجامعة الأهلية فى عام ١٩٠٨ فى صورة مصغّرة ومركّزة ، ولكنها كانت صورة تمثل روح شعب مصر ، وإن كانت حكومتها بقيت بعيدة عنها حتى أنشئت الجامعة المصرية (الحكومية) فى عام ١٩٢٥ ، وأصبحت لذلك رمزًا لاستقلال مصر حين جاء دستور ١٩٢٣ ، ثم افتتحت « الجامعة » مع « البرلمان » ، وخطب أول عميد أجنبى لكلية الآداب إذ ذاك فقال : « اليوم يولد لمصر برلمان وجامعة » .

ولكن فكرة اقتران الجامعة بالحياة العامة (بما فيها الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية) لم تنتقل من أوروبا والغرب إلى مصر فى ذلك الحين ، لأن تجربة مصر فى الاستقلال الوطنى كانت لا تزال قصيرة ، وبعيدة عن أن ندرك فيها أن معنى «الاستقلال » بمفهومه الحديث يمتد ليشمل الحياة السياسية والاقتصادية والفكرية والاجتماعية والثقافية جميعًا . ولذا فقد اقتصر مفهومنا القومى للجامعة على أن لها وظيفتين فقط هما : « التعليم » و « البحث العلمى » ، ولكن هذا المفهوم « الثنائى » قد أصبح مفهوما قديما عفى عليه الزمن ، وحل محله الآن المفهوم « الثلاثى » أو « الرباعى» لوظيفة الجامعة . فهى مركز للتعليم وللبحث العلمى ، وأيضًا لخدمة البيئة وتنميتها والنهوض بها وهى مركز للحياة الفكرية العالية والحياة التى تقوم على أساس الاستقلال السياسى والاقتصادى للبلاد . وهذا المنهج الجديد لم تدركه جامعاتنا الثلاث الأولى أدراكا متكـاملا إلا بعد فترة وهى جامعـات (القاهرة ١٩٢٥) (الإسكندرية ١٩٤٢) (عين شمس ١٩٥٠) ، ولم تطبقه بصورة عملية إلا فى السنوات الأخيرة ، وربما كان السبب فى هذا أن تلك الجامعات الثلاث الأولى نشأت كلها عن طريق جمع بعض

المعاهد والكليات الفنية . ولعل هذا كان السبب فى أن كلا من تلك الجامعات فهمت وظيفتها على أنها مزدوجة : تجمع بين التعليم والبحث العلمى ، ولا تمتد إلى تنمية البيئة ، حتى طور العمل فى هذه الجامعات خلال السنوات الأخيرة .

أما الجامعة الرابعة القديمة فكانت جامعة أسيوط (١٩٥٥) ، فهى الجامعة الوحيدة التى بدأت من نقطة الصفر ، وكان عليها أن تنشىء كلياتها الخاصة ، وأن تكون جامعة للصعيد ، فتربط نفسها بشئون النصف الجنوبى للبلاد ربطا محكما وأصبحت وظيفتها التعليمية من يومها الأول وظيفة « مثلثة » فهى « للتعليم » وهى «للبحث العلمى » وهى « لتنمية البيئة » .

وهكذا فإن مصر بدأت تعرف الوظيفة الثالثة للجامعة وهى « تنمية البيئة والمجتمع» وانتشرت هذه الفكرة فى الجامعات الأخرى ، بما فيها الجامعات الحديثة . ولكننا لا نزال بحاجة ماسة إلى أن نتوسع فى تطبيق هذه الوظيفة الثالثة ، وكذلك الوظيفة الرابعة للجامعات (فى الحياة الفكرية العامة وريادة المجتمع من النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية) لتستطيع الجامعات أن تصبح بحق فى خدمة البيئة والمجتمع المحيط بها وخدمة الفكر السياسى والاقتصادى والاجتماعى فى البلاد . وهذا أمر مطبق فى كل جامعات العالم ومن ثم فإننا نوصى بصفة خاصة بأن يكون لكل جامعة «ظهيرها الإقليمى » الذى تتفاعل معه وتخدمه ، وتبرز شخصيته البيئية البشرية والحضارية العامة ، والذى تثبت به وجودها الجامعى وتشع عليه من حياتها الجامعية المتميزة . لتكون لها « الريادة » الفكرية والسياسية والاجتماعية العامة فى البلاد كلها .

كما نوصى بأن يتم تحويل الفروع الجامعية الإقليمية القائمة إلى جامعات مستقلة . فى محاولة لبدء جامعات جديدة فى كل محافظة ، بما فيها المحافظات الصغيرة والنائية (وبما فى ذلك الموانى ومدنها التى تطل على العالم الخارجى وراء البحار) ، وأن نعمل كذلك على تشجيع إنشاء الجامعات الخاصة ، لتحقيق الكفاية المنشودة فى مجالات التعليم الجامعى .

ـ وهناك توصية ثالثة لا تقل أهمية عن التوصيتين السابقتين ، لأنها تتصل بإحداث ثورة فى نظام العمل وتحقيق التعاون بين جامعاتنا المصرية بصفة عامة ، وعلى أساس

التجرد من العواطف والعوامل الشخصية . وتقتضى أن يكون التعيين فى أية وظيفة بهيئة التدريس ـ وأيضًا فى وظائف المعيدين ـ عن طريق الإعلان المفتوح بين الجامعات كلها بل بين الجامعات وسوق العمل العلمى خارجها . ولاشك أننا سنحتاج إلى تطبيق ذلك عند مضاعفة عدد الجامعات المصرية .

٢٠ ـ تلك هى صفوة التوصيات لوضع استراتيجية التعليم المقترحة موضع التنفيذ . والواقع أن هذه التوصيات هى حصيلة عمل دائب خلال عشرين دورة من دورات المجلس القومى للتعليم ، وهى خلاصة مئات من المقترحات التى انتهينا إليها وعرضناها على أهل المسئولية فى القيام على منظومة التعليم فى : وزارة التعليم والجامعات ، ومؤسسات العلم والبحث العلمى . وجدير بالذكر أن الوقوف عند مجرد التوصية لا يعالج مشكلة ، ولا يحقق ثورة ولا إصلاحا حقيقيًا لمنظومة التعليم ـ ابتداء من قاعدتها قبل المدرسة ، إلى التعليم الأساسى والعام، إلى الجامعة ، ثم إلى مراكز البحث والإبداع العلمى بعد الجامعة ، وفى ممارسة المتعلم لحياته بين الناس ، فكم من توصية لم تجد سبيلها إلى التحقيق ، وكم من توصية نفذت تنفيذًا منقوصًا ، وكم من توصية تحققت ولكن تجربتها لم تجد سبيلها إلى التعميم على نطاق واسع يمتد إلى الحياة القومية لتؤتى فيها ثمارها ، حتى ينعم بها المجتمع وتنعم بها حياة الناس .

١٢

شجرة الجامعة فى مصر

رؤية تاريخية تحليلية

إهـــــداء

إلى الجامعة الأم .... جامعة القاهرة

في عيدها الخامس والسبعين

تحية عرفان وتقدير ومودة

من أحد أبنائها الأوائل

سليمان حزيّن

١٢

شجرة الجامعة فى مصر (*)

رؤية تاريخية تحليلية

لقد كانت فترة « الجامعة الأهلية » بالقاهرة (١٩٠٨ ـ ١٩٢٥)، على قصرها وانحصار مجال العمل فيها ، من أمجد أيام العمر بالنسبة لشجرة الجامعة فى مصر . وكان مطلع جامعات مدن الريف بأسيوط (١٩٥٥) بشير عهد امتدت فيه فروع الشجرة وأزهارها إلى مكامن القوة البشرية ومراتعها فى أرض الكنانة .

تأصيل فكرة الجامعة فى مصر القديمة : أون والأسكندرية :

نحتفل بالعيد الخامس والسبعين لجامعة القاهرة التى بدأنا بتسميتها « الجامعة المصرية » ثم انتقلنا إلى أن نطلق عليها وعلى بعض الجامعات المنبثقة عنها أو المتفرعة منها ، أو المتصلة بها فى النشأة ، أسماء طائفة من حكام مصر المحدثين ، وهم محمد على وإبراهيم وفؤاد وفاروق ، ممن لصقت أسماؤهم بحكم البلاد ، فأراد البعض بالولاء الظاهر أو المستتر أن يلصق هذه الأسماء بمسيرة العلم والمعرفة ومعاهد بناء الأجيال فى مصر المعاصرة . فكان أن أطلق على جامعتنا المصرية اسم « جامعة فؤاد الأول » قبل أن يعود الأمر إلى الوضع الطبيعى بتسميتها « جامعة القاهرة » .

(*) هذا تقرير أعده المؤلف كإهداء لجامعة القاهرة فى عيدها الخامس والسبعين (١٩٠٨ ـ ١٩٨٣) .

ـ دخل إلى جامعة القاهرة فى مطلع عهدها مع الدولة (١٩٢٥)

ـ وسار مع جامعة أسيوط فى طليعة عهد الجامعات الجديدة (١٩٥٥)

ـ وأوجز حصيلة مسيرته ستين عاما مع جامعات مصر (١٩٨٥)

وإذا كان احتفالنا ، نحن خريجى هذه الجامعة ، بمرور خمسة وسبعين عاما من حياتها ، مناسبة نتذاكر فيها مسيرة الجامعة فى خطواتها المعاصرة ، ونتلمس فيها طريق المستقبل فى هذا المصنع الكبير من مصانع الرجال والنساء ، وهذا الصرح الذى نبنيه مركزًا للفكر ومنارة للعلـم والمعـرفة . . . فإن لمثل هذا الاحتفال ما يبرره ويوثقه خصوصًا وإن تاريخ الجامعة فى مصر هو من تاريخ مصر ذاته ، وإن من الخير ونحن فى هذا الصدد أن نعود بأصولنا الجامعية فى أرض الكنانة ، إلى حيث يجب أن نعود . فالجذور بعيدة وضاربة فى الزمن ، حتى لكأن قدمها من قدم التاريخ المكتوب والمدون ، بحيث لا يمكن أن نتعرف على جذع الشجرة ولا على فروعها دون أن نضرب مع الجذور بعيدًا فى أرض مصر الطيبة .

وإذا لم يكن لدينا ما نستطيع أن نضرب به مع أصول شجرة الجامعة فى أرض مصر إلى أبعد من العهد الذى بدأ الإنسان يسجل فيه أصول المعرفة بنوع من الكتابة بالصور والرموز ، فإننا مع ذلك نملك أن نستجلى بعض معالم الطريق إلى البدايات الأولى للمعرفة الإنسانية . فالإنسان فى مصر قد ترك بعض آثاره من الآلات الحجرية والأوانى الفخارية وغيرها ، مما يطلعنا على بعض ألوان الفن أو الفكر المتصل باليد الصانعة أو اليد التى كثيرًا ما يرتبط عملها بما يوجهها إليه العقل ، حينما يتأمل الأشياء ويتصور لها أشكالا تحاكى أشكالها الأصلية أو الطبيعية ، وتلك كلها بدايات فى الفكر والمعرفة التطبيقية والحنكة الفنية ، التى استطاع المصرى أن يسجل معانيها عندما عرف الكتابة ولو فى بعض صورها البدائية ، التى اهتدى إليها المصريون قبل أن يهتدى إليها غيرهم من الشعوب .

وأقدم مركز عرفه الإنسان فى مصر كصورة مبسطة إلى ما أصبح يعرف بعد ذلك باسم « المدرسة » كان فى « أون » أو « عين شمس » ، قبل أن تبدأ الأسرات الفرعونية وخلال عهودها الأولى . وقد وجدت بعض الآثار التى تدل على الاستقرار فى منطقة هليوبوليس الحالية (مصر الجديدة) ، عند أطرافهاالغربية المطلة على الوادى . ويرجح جدا أن يرجع تاريخها إلى أواخر الألف الرابعة قبل الميلاد . وأغلب الظن عندنا أنه كانت هناك مراكز أخرى تشبه هذا المركز أو تدانيه فى بعض أطراف الدلتا وبعض بقاع الصعيد ، مثل طينة (قرب أبيدوس) فى قلب الصعيد .

ولكن الموضع الجغرافى لمنطقة « أون » وقواعد معبدها المجاور فيما بعد ، كان موقعا فريدًا من حيث الاتصال مع الشرق من جهة ، ومع الشمال فيما وراء الدلتا من جهة ثانية ، ثم مع مصر الوسطى وما وراءها إلى الصعيد وإلى بعض أطراف الصحراء الشرقية من جهة ثالثة . وواضح أن تلاقى الطرق هو خير مكان لتلاقى الأفكار وتبادلها، وعدم الانحصار فى التراث المحلى ، كما يحدث فى المناطق النائية أو المنعزلة . وهكذا تهيأت الأسباب لتنمو « الجامعة » الأولى فى العالم القديم عند « أون » ، نقطة الزاوية من أرض مصر .

وأغلب الظن كذلك أنه كانت هناك مراكز أخرى للفكر النظرى والمعرفة التطبيقية أصغر من « أون » ، نشأت فى جهات أخرى من مصر . كذلك فإن الرأى اليقين عندنا أن أمر الفكر والمعرفة والتراث العقلى والفكرى والدينى فى مصر القديمة لم يكن حكرًا ولا قصرًا على الرجال ومن يمثلهم من طبقة الكهنة أوالكتاب ، وإنما جاء بناء الحضارة كلها فى مصر من عمل النساء إلى جانب الرجال . ولعل الرأى أن يكون قد انتهى عند من يدرسون قيام الحضارة الزراعية الأولى فى مصر وفى إفريقية بعامة أن النساء كان لهن القدح المعلى فى نشأة تلك الحضارة وتنميتها ورعايتها والحفاظ عليها . ويكاد الإجماع أن ينعقد بين علماء تاريخ الزراعة أن « اكتشاف » زراعة الحب إنما تم على يد امرأة من نساء العالم القديم ، فى وقت كان عمل الرجال يتركز فى حرفة الصيد وحرفة الرعى . وقد وصل عمل المرأة فى الزراعة فى مصر القديمة ودورها إلى حد التقديس . ولا يعقل أن تكون المرأة التى بنت الحضارة الزراعية الأولى فى مصر وماوراءها من أرض إفريقية القديمة قد غابت عن عالم المعرفة والدراية ، بل وعالم النظر والفكر ، وإن كان ما خلفه لنا الماضى من النصوص قد ركز على عمل الرجل الكاهن أو الرجل الكاتب . ومع ذلك فلا تخلو نصوص مصر القديمة من إشارات واضحة إلى دور المرأة فى المعابد ومراكز المعرفة والفكر فى حفظ الوثائق والقيام على « خزائن الكتب » فقد كانت الإلهة «سشات » هى راعية تلك الخزائن ، وهذا عمل يبدو أن المصرية القديمة اضطلعت به فى كفاية ومقدرة ، وهو تخصص محدود من عمل مراكز المعرفة القديمة ، ولكنه يجعل من المرأة قوَّامة على حفظ تراث تلك المعرفة القديمة . . . بل إنه دور لا تزال المرأة تقوم على جانب منه حتى فى عهدنا الحديث ، وفى كثير من جامعات العالم بعامة .

ولنعد إلى الزراعة الأولى التى استقرت بها حياة السكان فوق أرض مصر خلال الألف السادسة قبل الميلاد (بعد أن تطورت محليا خلال فترة طويلة سابقة على ذلك) وكانت زراعة قائمة على الرى واستغلال مياه نهر النيل وفيضانه ، بخلاف الزراعات القائمة على المطر فى جهات أخرى من إفريقية وآسيا . ويلاحظ أن الزراعة المروية فيها غير قليل من فن الهندسة فى تسوية الأرض وحساب المياه ، وربط ذلك بمواسم فيضان النهر العظيم ومستوياته ، ثم ربط ذلك بنظام التقويم وحساب المواسم والشهور والأيام، مما ترتب عليه قيام ترابط بين الفكر الرياضى والعمل الهندسى، وتلك كلها بالإضافة إلى ما توارثته الأجيال من عقائد روحية ودينية ومعرفة بالكون والشمس وأجرام السماء ، بل وغيبيات الحياة وما بعدها ، واتخاذ الآلهة والعبادات والطقوس وغيرها . وبذلك كله تمازج عمل العقل بالفكر ، وعمل اليد بالهندسة والفن والإبداع وتأمل الروح بالتدين وممارسة العبادات والربط بين الحياة الأولى والحياة الآخرة ، فى مزيج كان هو خلاصة العلم بمعناه الأولى والأشمل والأعم ، بل بمعناه الذى سار عليه الفكر الجامعى خلال قرون كثيرة ، جمعت فيها الجامعات التقليدية بين علم الدنيا وفكر الدين .

وهكذا كانت « المدرسة » أو « الجامعة » فى أرض مصر ، منذ بدايتها الأولى والبعيدة تلك ، تجمع بين فكر الدنيا وفكر الآخرة ، ولقد استمر هذا الأسلوب من التفكير والعمل على طول العصور ، وخلال ما يتجاوز الخمسين قرنا من الزمان ، هى محصلة العهد الفرعونى (وما قبله) ، الذى انتشرت معابده ومعاهده ومدارسه فى طول الوادى وعرضه ، ثم العهد الإغريقى الرومانى الذى تركز فيه مقر العلم والفكر والحكمة بالإسكندرية ومكتبتها ومتحفها ، بل وجامعتها القديمة ، على شاطئ البحر المتوسط ثم العهد المسيحى القبطى الذى انتشرت أديرته ومحاريب الفكر والتأمل والعبادة فيه إلى قلب الصحراء خارج الوادى فى غربه وشرقه ، ثم العهد الإسلامى الذى جاء بأزهره وجامعه ، بل وجامعته ، فاستقرت جميعها فى القاهرة وانتشر بعض علمائها فى الوادى حتى بلغوا قلب الصعيد فى أسيوط على أيام جلال الدين السيوطى وغيره .

.. ومع ذلك فمن حق التاريخ المصرى علينا أن نذكر أيضًا أن جامعتنا فى العصور

القديمة وخلال التاريخ قد احتفظت بروح الجامعة وأسلوبها كما عرفتها مصر منذ قديم. ففى الإسكندرية أيام اليونان والرومان قامت الجامعة العتيقة مزاجا بين الفكر المصرى وفكر البحر المتوسط ، فجمعت مدرسة الإسكندرية بين الفلسفة اليونانية وبين تراث مصر الدينى القديم ، وقام المتحف والمكتبة وظهر علماء الفلك والفلسفة والرياضيات من أمثال اراتوستين وبطليموس الجغرافى الذى ربط الفكر الرياضى بالحياة العملية ومنافعها على الأرض ، وكان هذا إحياء بصورة تخطيطية جديدة لبعض ما درج عليه علماء مدرسة « أون » القديمة وغيرها فى بوتر بالدلتا وطينة وطيبة وغيرها من مدن الجنوب . بل إن ربط الفكر المصرى بفكر البحر المتوسط إنما جاء فى أصله وحقيقته امتدادًا وإحياء لما كان من انتشار الفكر المصرى القديم والكتابة المصرية القديمة إلى سواحل مشرق ذلك البحر فى فينيقية ، ومنها إلى قرطاجة فى غرب البحر، ثم ارتداد ذلك فى صورة لاحقة ، بعد قرون عديدة ، إلى مصر فى عهد الأزهر . ذلك أن مصر كانت مديدة الاتصال بفكرها وعلمها بكل أرض يمتد إليها شعاع المعرفة المصرية .

ثم جاء العصر الحديث وجددت مصر اتصالها بالغرب فى امتداده الأوربى ونشأت الجامعات الحديثة فى مصرنا المعاصرة ، فحاولنا أن ننقل عن الغرب وجامعاته وهى جامعات نشأ بعضها منذ قرون ، نشأة دينية ، اتصلت بالكنيسة اتصالا وثيقًا ومالت إلى علوم الدين وأسلوبها الذى يسخر جل ما هناك من علوم وفنون لخدمة الفكر الدينى ، حتى جاء عصر النهضة فأضافت الجامعات الأوربية بعض علوم الدنيا إلى رصيدها من علوم الدين ،ولكنها احتفظت لبعض الوقت بتقليدها من البحث عن العلم من أجل العلم ، قبل النظر إلى جوانب التطبيق ذات القيمة النفعية المباشرة . وقد أدى تقليدنا للغرب فى هذا المجال إلى أن العمل الجامعى المصرى الحديث قد انصرف أول ما انصرف نحو النظر أوالبحث عن العلم والمعرفة من أجل العلم والمعرفة . وظهر ذلك وتمثل فى السنوات الأولى لنشأة جامعتنا الحديثة فى القاهرة ، بل إنه تمثل بصفة خاصة فى نشأة كلية الآداب التى كانت النواة الأولى للجامعة المصرية الأهلية عام ١٩٠٨ ، والتى اعتبرها المؤسسون الأوائل للجامعة المصرية الأهلية « كلية الأساس » فى أى بناء جامعى ، بصرف النظر عما سبق قيام كلية الآداب من « مدارس عليا » للطب

البيطرى والطب والهندسة وغيرها ، مما لم يعتبره الرأى بين « الجامعيين » إذ ذاك أساسًا لقيام فكرة « الجامعة » بمفهومها التقليدى الذى نقلناه عن أوربا النهضة .

ترسيخ فكرة الجامعة فى العهد الوسيط : الأزهر (الجامع والجامعة) :

وعندما جاء الإسلام وجاء الأزهر منذ أكثر من ألف عام ، ظهرت الجامعة التاريخية الكبرى والثالثة فى تاريخ مصر (بعد أون والإسكندرية) . والطريف أن الأزهر لم يأت فى أعقاب دخول الإسلام إلى مصر مباشرة ، وإنما اكتفى المسلمون أول الأمر بجامع عمرو ليكون مقرًا للعلم والمعرفة وخدمة الدين ، حتى إذا ما انقضى أكثر من ثلاثة قرون جاءت موجة جديدة من المغرب ، ومن أرض تونس بالذات ، وهى الأرض التى سبق لمصر القديمة أن اتصلت بها فكرًا وثقافة فى عهد قرطاجة . ثم إن مصر ، التى كانت دواما وسطا للعالم وواسطة لعقده ، قد أضفت على الأزهر منذ أيامه الأولى صفة «العالمية » الإسلامية . فهو لم يكن جامعة للفكر الفاطمى إلا لفترة محدودة ، وإن كانت القاهرة كلها قد علتها المسحة الفاطمية فى المجتمع والحياة ، وإنما كان الأزهر بعد فترته الفاطمية الأولى للمذاهب الإسلامية الأربعة ، بل كان للعالم الإسلامى والأمة الإسلامية كلها . ومن هنا فإنه لم يكن « جامعة أما » كما كانت « أون » أو كما نريد لجامعة القاهرة المعاصرة أن تكون ، وإنما كان منذ أيامه الأولى وبقى إلى يومنا هذا هو « الجامعة الأمة » إن جاز لنا أن نستخدم مثل هذا التعبير . ومن حق هذه « الجامعة الأمة » علينا أن نتذكر أنها أقدم الجامعات الحية فى العالم المعاصر كله ، إذ إنها أتمت أكثر من ألف عام وهى تعمل كمقر للعلم والمعرفة وخدمة الدين واللغة ، وكمركز يعمره بالعلم ويعتز به علماء المسلمين من جميع المذاهب ، ولو أن بعض الجوامع قد سبق الأزهر « كمدرسة» لعلوم الدين على مستوى لا يصل إلى المستوى الجامعى ، ولفترات غير متصلة . ومن تلك الجوامع ، جامع عمرو بالقاهرة ، وجامع القرويين فى فاس بالمغرب ، وهو الذى سبق بناء الجامع الأزهر بنحو مائة عام .

وكان عماد الدراسة فى الجامع الأزهر وجامعته العتيدة قائمًا على أربع قواعد ومقومات أساسية ، هى « الشيخ » أو الأستاذ و « الكتاب » الذى يؤلفه أو يدرسه و « الطالب » الذى يدرس عليه والذى أتت جموعه من أقطار العالم الإسلامى كله ، ثم « العمود »

الذى يجلس إليه الشيخ فى الجامع أو الحلقة التى تلتف أمام الشيخ ومن حوله . وكانت هذه الدراسة كلها تدور على مدى الأعوام ، ولا تحسب حسابًا دقيقًا « لسنوات الدراسة» التى قد تمتد إلى خمسة عشر عاما (بعد ختام حفظ القرآن الكريم) وإن اختلفت من طالب لآخر بحسب ما يقدره الشيخ الذى « يجيز » الطالب أو « يبارك » تخرجه شيخًا ناشئًا ، يسير بدوره على الدرب الطويل . وهكذا فإن الدراسة فى الجامع العتيد كانت أقرب إلى ما أصبح يعرف الآن بنظام « المقررات » الدراسية منها إلى نظام «السنوات الدراسية » الذى عرفه الأزهر فى العهد الأخير .

كذلك ينفعنا أن نذكر أن « الجامعة الأمة » كانت تسبقها دراسات فى « الكتاتيب » وغيرها فى مصر وخارجها ، ويتلوها تفقه وزيادة فى العلم والبحث إذا ما استمر أحد الخريجين مع الشيخ فى الجامع الأزهر أو انتقل إلى جوامع أو مساجد أخرى فى القاهرة أو فى جهات أخرى من العالم الإسلامى .

كما ينفعنا أيضًا أن نذكر أن الجامعة كانت تضم « أروقة » عديدة ، ليس على أساس التخصص ، وإنما على أساس النسبة الإقليمية ، حيث يقيم الطلاب مع شيخ الرواق فى رحاب الجامعة (وهو النظام الذى أصبح يعرف فيما بعد بنظام « الداخلية » أو «المدن الجامعية ») ، كما كانت الحال فى رواق « المغاربة » ورواق « السودان » وغيرهما كثير .

وسنعود إلى قصة جامعة الأزهر فيما بعد .

نشأة الجامعات الحديثة فى مصر : جامعة القاهرة الأم .

ولننتقل الآن إلى جامعة القاهرة ـ « الجامعة الأم » فى مصر الحديثة ، والجامعة الرابعة فى تاريخ مصر ـ . وقد كان محمد على فى مطلع القرن الماضى قد تجاهل عن عمد جامعتنا « الأمة » وأدخل إلى مصر ثنائية فى التعليم لا نزال نعانى منها حتى اليوم ، فهو قد أنشأ مدارسه الحديثة ومن بينها بعض المدارس العالية أو المتوسطة ـ العالية ، مثل مدرسة الطب البيطرى ومدرسة الطب والصيدلة وبعض المدارس ذات الصفة الهندسية، وذلك فى مطلع الربع الثانى من القرن التاسع عشر . وكانت تلك المدارس

كلها متصلة بالجيش الذى كان الحاكم يريد أن يبنيه ، فلم تكن هناك صلة بين الأزهر العتيق وتلك المدارس ، اللهم إلا فى أن الحاكم اختار التلاميذ ممن حصلوا على قسط من التعليم فى الكتاتيب النائية أو فى الأزهر وبعض المساجد ، وذلك كله راجع فيما يتضح إلى أن محمد على قد فطن بسليقته الذكية إلى خطورة الأزهر كمركز للحركة الوطنية التى ثارت على بونابرت ودقت الإسفين الأول فى هزيمته قبيل أن تغيب شمس القرن الثامن عشر ، فبنى ذلك الألبانى الأريب خطته منذ البداية على أن يدور حول الجامع الأزهر العتيد وجامعته الإسلامية العريقة . ومن هنا جاءت مدارسه تلك التى أنشأها صورة بديلة حاول أن يصنع منها شيئًا ، ولكنها لم تكن فى واقع أمرها نواة لجامعة من النوع الحديث . حتى إذا ما جاء الإنجليز فى أوائل الثمانينيات من القرن التاسع عشر دخلوا إلينا بموجة جديدة من الحكم الأجنبى الذى كان يعرف أن « الجامعة » هى عنوان النهضة الوطنية ، ومركز الفكر القومى ، بل ومحوره بالنسبة لأية أمة تريد أن تلحق بركب الحياة المعاصرة الذى سارت أوربا فى طليعته . ومن هنا فإنهم لم يشاءوا أن يسيروا بالتعليم المصرى الحديث الذى أقام قواعده رفاعه وعلى مبارك وزملاؤهما من أهل الفكر المصرى الذى قام على أنقاض عهد محمد على . . . لم يشأ الإنجليز عن عمد أن يسيروا بهذا التعليم على الطريق المؤدية بالضرورة إلى قيام جامعة لمصر الحديثة ، وإنما اكتفوا بتطوير عدد من المدارس العليا لتخريج من يعملون فى خدمة الحكومة من المهنيين دون أن يجمعها تنظيم جامعى ، بل ودون أن تصل إلى مرتبة « الكليات الجامعية » كما حدث فى حالة بعض المستعمرات . ومن هنا فقد انقضت على الاحتلال البريطانى بضعة عقود من الزمان دون أن تحاول الحكومة الواقعة تحت سيطرة الاستعمار أن يكون لمصر أكثر من تلك المدارس العليا ، كمدرسة الطب ومدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة ومدرسة المعلمين العليا ومدرسة القضاء الشرعى ودار العلوم وغيرها . وتلك بالطبع كانت سياسة استعمارية مستقرة .

ومع ذلك فإن محاولات الاستعمار البريطانى وخططه المرسومة لم تكن لتستطيع أن تقطع السبيل على مصر فى أن يجد بعض أبنائها طريقهم إلى التعليم الجامعى الحديث خارج مصر ، خصوصًا وأن صلات الثقافة بين بلادنا والعالم الأوربى الحديث كانت ومنذ الحملة الفرنسية ، قد اتجهت نحو فرنسا ، التى كانت البعوث المصرية قد قصدتها

منذ أيام محمد على . وازدادت روابط الثقافة والفكر واللغة بين مصر وفرنسا ، مركز الفكر ومجمع الثقافة فى غرب أوربا إذ ذاك . وكان ذلك نوعا من الجامعة غير الوطنية أو « غير المنظورة » بالنسبة لأبناء مصر الذين نفذوا عن هذه السبيل غير المباشرة إلى نقل الفكر الجامعى والنفاذ به إلى الحياة الوطنية ، فأقاموا الجامعة المصرية « الأهلية » فى كلية للآداب كانت فى نظر الجامعيين هى التى تمثل « كلية الأساس » بالنسبة لأية جامعة يراد لها أن تكون هى الجامعة الوطنية التى يبنى من حولها كيان الفكر القومى فى أسسه ومقوماته الأولى ، وركائزه التى يستند إليها أى كيان جامعى متكامل ، حين يحين الوقت ، وتتوفر الظروف الضرورية المناسبة . . . وتلك هى كلية الآداب .

واستطاعت الجامعة الأهلية أن تحافظ على كيانها ، وأن تجعل من نفسها مركزًا وطنيًا للفكر الجامعى ، تفاعل مع البيئة وتمت صلاته بالجامعات فى الخارج ، حتى إذا ما حان الحين واستقلت مصر بأمورها فى استقلالها الأول ، كانت باكورة ما اتجه إليه الفكر المصرى الرسمى المستقل ، تحويل كلية الآداب لتصبح نواة تضم إليها بعض المدارس العليا السابقة فى صورة كليات ، وهى كلية الحقوق وكلية الطب وكلية العلوم (التى جاءت فكرتها تطويرا لبعض أقسام العلوم من مدرسة المعلمين العليا) . وكان ذلك فى عام ١٩٢٥ مع مطلع الحياة البرلمانية فى مصر ، التى عرفت كيف تدعم استقلالها بدستور سياسى (١٩٢٣) ثم بإقامة الجامعة المصرية بعد ذلك بعامين .

ومرت الجامعة المصرية الجديدة بمرحلة من التطوير تأثرت فيها باتجاهات من المؤثرات الأجنبية . فأما كلية الآداب (ومعها كلية الحقوق) فتأثرت باتجاهات التعليم الجامعى فى بلجيكا وفرنسا ، وأما كلية العلوم فقد جاءت موافقة للنسق البريطانى فى تنظيم دراسة العلوم ، وسارت كلية الطب على ما كانت عليه من قبل ، وهو اتجاه يشبه إلى حد كبير نظام الدراسة البريطانية . وهكذا انتقلت الجامعة المصرية فى عام ١٩٢٥ إلى مرحلة جديدة عاشت فى ظلها عشرة أعوام ، حتى جاءت مرحلة ضم مجموعة من المدارس العليا إليها منذ عام ١٩٣٥ ، حين ضمت مدرسة الهندسة ، التى سارت منذ نشأتها على النظام السويسرى ، ومدرسة التجارة العليا ومدرسة الزراعة العليا ، وقد سارتا على نظام يقرب من النظام المعمول به (على التوالى) فى بريطانيا والولايات المتحدة

الأمريكية . وكذلك فلم تلبث أن أضيفت كليات الصيدلة والطب البيطرى وطب الأسنان ودار العلوم إلى الجامعة ، فاكتملت صورتها كجامعة شاملة لمختلف تخصصات الدراسة الجامعية .

كلية الآداب من الجامعة المصرية المعاصرة :

ولكننا نحب أن نركز بعض الشىء على كلية الآداب ودورها فى تطوير الجامعة المصرية إلى صورتها الجديدة . ذلك أنها كانت الكلية الوحيدة التى ورثتها الجامعة المصرية الجديدة عن الجامعة الأهلية القديمة ، ولكن الدراسة فيها وسعت فى عام ١٩٢٥ بصورة كبيرة ، وقسمت إلى أقسام متعددة تشمل اللغات والمواد ، وأولها قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغات الشرقية ، ثم أقسام اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية واللغتين اللاتينية واليونانية ، وأقسام الجغرافيا والتاريخ والفلسفة والاجتماع والآثار والمكتبات . وكان بعض الأساتذة الأجانب قد جاءوا من أكثر من دولة واحدة (فرنسا وبلجيكا وإيطاليا وروسيا وألمانيا) ، كما كان بعض المواد يدرس باللغة الإنجليزية أوالفرنسية ، ولكن الأساتذة المصريين كان لهم نصيبهم الموفور بالعربية فى ذلك العمل التأسيسى الرائد ، ونذكر منهم الآن المرحومين أحمد لطفى السيد (أول مدير للجامعة) وطه حسين ومنصور فهمى وأحمد أمين ومصطفى عبد الرازق ومصطفى عامر ومحمد عوض محمد وغيرهم ممن كان لجيلنا شرف التلمذة عليهم . وعندما افتتحت الدراسة بالكلية لم يلتحق بها فى يومها الأول غير طالبين اثنين (وكان الكاتب أحدهما) ولكن العدد لم يلبث أن بلغ ٢٧ طالبًا ، كما ضم إليها بعد قليل طلاب معهد الدراسات الأثرية (وكان قائمًا من قبل بذاته) . ثم لم يلبث العدد أن تضاعف خلال بضع سنوات قليلة ، وإن كان بعض الفضل فى ذلك يرجع إلى أن الجامعة سمحت إذ ذاك بأن يجمع بعض الطلاب بين الدراسة فى كلية الآداب والدراسة فى كلية الحقوق خصوصًا وإن بعض مواد الدراسة كانت فى السنتين الأوليين مشتركة بين الكليتين . كذلك فإن الصلة توثقت بعد سنة من بدايتها بين كلية الآداب وكلية العلوم ، فكان بعض أساتذة العلوم ومن بينهم المرحوم حسن صادق يقومون بتدريس بعض مواد العلوم (كالجيولوجيا) لبعض طلاب كلية الآداب (قسم الجغرافيا الذى قام فيه أيضًا

بعض أساتذة الهندسة ، فيما بعد ، بتدريس مادة المساحة الطوبوغرافية) . وكان هذا ربطا مفيدًا بالنسبة للكليتين ، بل كان نوعا من الدراسة « البينية » التى عرفها التعليم الجامعى بالخارج منذ أن كانت جامعات أوربا تعتمد فى نشأتها على أن تأتلف نواة الجامعة من كليتى الآداب والعلوم ، بوصفهما كليتى « الأساس » بالنسبة لكثير من الجامعات الحديثة .

ومن حق كليةالآداب علينا وعلى الجامعة أن نذكر أنها منذ يومها الأول قد أرست قواعد العمل الجامعى فى الدراسة والبحث المتكاملين ، على أساس ارتباط أقسام الكلية ودراساتها بعضها ببعض ، بل وارتباط بعض أقسامها بالعمل فى بعض أقسام الكليات الأخرى ، تماما كما وجده خريجوها الأوائل عندما أوفدوا فى بعثات إلى بعض الجامعات بالخارج . بل إن درجة الليسانس التى منحتها بعض أقسام كلية الآداب (كقسم الجغرافيا) لأول دفعة من خريجيها فى عام ١٩٢٩ لقيت الاعتراف بها فى بعض جامعات أوربا معادلة للدرجة الجامعية الأولى فى تلك الجامعات ، بعد أن كان خريجو المدارس العليا السابقة فى مصر لا يلقون مثل هذا الاعتراف . وكذلك الحال بالنسبة لدرجة « البكالوريوس » التى منحتها كلية العلوم من الجامعة المصرية ، فإنه قد تم الاعتراف بها فى الخارج من أول سنة تخرج فيها طلاب العلوم ، وإن كانت كلية العلوم إنما حصلت على مثل ذلك الاعتراف بفضل إدخال نظام « الممتحن الخارجى » (المنتدب من إحدى الجامعات البريطانية) منذ تخرج الدفعة الأولى عام ١٩٢٩ .

التوسع الأفقى للجامعة المصرية الأم : نشأة جامعة الإسكندرية المعاصرة

ولم يكن كافيا لمصر الناهضة أن تكون لها جامعة حديثة واحدة تحمل لواء المعرفة والتعليم والبحث فى عدد متكاثر من الكليات ، حتى بعد أن انضمت إليها بعد عشر سنوات من قيامها ، كليات أخرى فى التجارة والهندسة والزراعة ، وبعد أن توسع نطاق خدمتها بين طائفة متكاثرة من الدول والبلاد العربية والإفريقية ، التى لم تكن الجامعات قد قامت فيها بعد ، بل بعد أن تبين أن تراث مصر وصلاتها الثقافية أكثر اتساعا من أن يكتفى فيها بجامعة مركزية حديثة واحدة . ومن هنا بدأ التفكير فى إنشاء نواة لجامعة حديثة أخرى فى مصر ، واختيرت مدينة الإسكندرية التى كانت نقطة

الاتصال الفكرى بأوربا ، وكانت تواجه الغزو الفكرى حين تلتقى حضارة قديمة بحضارة حديثة وتنبهر بها ، وكان « تمصير » مدينة الإسكندرية هو الهدف الذى أدرك الجامعيون بالقاهرة أن لا مفر من أن يضطلع به فرع للجامعة المصرية الوطنية فى الإسكندرية .

وفعلاً بدأت جامعة الإسكندرية كفرع من جامعة القاهرة الأم ، وذلك حين أنشىء بها فرع لكلية الآداب وفرع لكلية التجارة وفرع لكلية الحقوق فى عام ١٩٣٨ ، حتى عادت الدولة فأنشأت جامعة الإسكندرية رسميا فى عام ١٩٤٢ كجامعة مستقلة (اتخذ لها اسم جامعة فاروق الأول بعد أن كانت الجامعة المصرية بالقاهرة قد اتخذت اسم جامعة فؤاد الأول) . ولكن كليات العلوم والطب والهندسة والزراعة التى أنشئت فى هذا العام نفسه (١٩٤٢) بجامعة الإسكندرية نظمت على نمط الكليات المماثلة فى جامعة القاهرة . وكانت كلها فى مدينة الإسكندرية ، فيما عدا كلية الزراعة التى رُئى إذ ذاك أن تجرب إقامتها بمدينة دمنهور لتكون أقرب إلى الريف وأدنى إلى امتداد خدماتها فى الظهير الإقليمى بأرض البحيرة ، خصوصًا وإن ريف الإسكندرية محدود المساحة . ومع ذلك فلم تلبث ظروف إعاشة أعضاء هيئة التدريس أن دعت الجامعة إلى تغيير هذا الموقع ، وإلى نقل كلية الزراعة إلى الإسكندرية . ومنذ ذلك اليوم حكم على الظهير الإقليمى فى غرب الدلتا أن يبقى معتمدًا على جامعة الإسكندرية اعتمادًا يكاد يكون كليا ، واستمر هذا الاعتماد الكلى أربعين عاما ، حتى أنشئت كلية للتربية فى دمنهور .

على أن جامعة الإسكندرية ، إذا كان بعض كلياتها قد نشأ كفروع من الجامعة الأم فى القاهرة ، وعلى نمط الكليات الأم فى تنظيمها ومواد دراستها ، فإن بعض كلياتها الجديدة اتخذت صورة متميزة بعض الشىء ، ومنها كلية الزراعة بصفة خاصة . كذلك فإن جامعة الإسكندرية كان عليها أن تصبح وسيلة لتمصير العاصمة الثانية للبلاد وهى المدينة التى انفردت بها المؤثرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية الأوربية بفعل جالياتها الأجنبية القوية . ثم إن هيئة التدريس بالإسكندرية كانت من بعض الوجوه أكثر تحررًا من هيئة القاهرة التى كان التدخل الحكومى أكثر ظهورًا فى عملها منذ نشأتها

الأولى ، إلى درجة اضطرت بعض قدماء مديريها (رؤسائها) وعمدائها وأساتذتها إلى الاستقالة بين حين وحين .

وهكذا فقد كانت الجـامعة الأم فى القاهرة تتلقى صدمات الاحتكاك بالحكومة ولكن ذلك أتاح لكبار أساتذتها المنشئين أن يرسخوا الأستاذية ذات الرأى المستقل والذى اضطرت الحكومة فى نهاية الأمر إلى أخذه بعين الاعتبار ، حتى أصبحت الجامعة فى ذلك رمزًا وركنا للكفاح عن الحياة الفكرية والدستورية والديمقراطية فى مصر حديثة الاستقلال . وتلك صفحات بيضاء ناصعة لابد أن يذكرها التاريخ ، ويذكر أصحابها الذين يكفينا أن نفرد من بينهم لطفى السيد وطه حسين كمثالين لطائفة شملت عددًا من الأسماء التى لابد أن يوليها حقها من يؤرخ للجانب الفكرى والسياسى والقومى من عمل الجامعة الأم فى يوم من الأيام .

أما جامعة الإسكندرية فقد سلكت سبيلاً أخرى لتأكيد شخصيتها فى الحياة العامة، فاتخذت هيئة التدريس فيها لونا جديدًا من القيادة الجماعية ، تأثرت فيه بحركة كانت تسود الجامعات فى الخارج منذ أواخر الحرب العالمية الثانية (التى قامت خلالها جامعة الإسكندرية رسميا فى خريف عام ١٩٤٢ ، والغزاة الألمان على بعد ٧٠ كيلو متر إلى الغرب من المدينة) . وسعت تلك الحركة العالمية إلى تكتل أعضاء هيئات التدريس الجامعية فى جمعيات لهم ،يأتلف منها اتحاد دولى . ولقد دعى بعضنا إلى المشاركة فى أعمال المؤتمر الدولى لاتحادالجامعات ، فتشاورت جماعة صغيرة منا فى عام ١٩٤٧ / ١٩٤٨ (وكان الكاتب واحدًا منها) وأنشأنا جمعية أعضاء هيئة التدريس التى استحالت فيما بعد إلى نادى هيئة التدريس بالجامعة . وكنا مجموعة صغيرة من الأساتذة الشبان والنازعين بحكم شبابهم إلى التماس بناء شخصية الجامعة عن طريق هيئة التدريس ، وفى قيادة جماعية لا تسير بالضرورة وراء الإمامة الجامعية التى لا تملك دائمًا سبيلاً إلى الفكاك من مراعاة الحكم ، فى بلد كل جامعاته هى جامعات للدولة وذلك منذ أن فقدت الجامعة الأم صفتها « الأهلية » التى دامت بين عامى ١٩٠٨ ١٩٢٥ (ولعل تلك الفترة كانت ، على قصرها وانحصار مجال العمل فيها ، من أمجد أيام العمر بالنسبة لشجرة الجامعة فى مصر) . ولم تلبث جمعية أعضاء هيئة التدريس

بالإسكندرية أن سنحت لها الفرصة لتثبت وجودها التنظيمى المستقل حين كانت أول هيئة فى مصر تبعث بالتهنئة إلى قيادة ثورة ١٩٥٢ فى أيامها الأولى . ولعل نادى أعضاء هيئة التدريس بالإسكندرية (الجامعة الخامسة فى تاريخ مصر والأبنة الأولى لجامعة القاهرة الأم) أن يكون من أكثر نوادى أعضاء هيئة التدريس استمساكا بدوره فى المسائل الجامعية والقومية العامة معا .

ولنعبر الآن إلى التوسع الأفقى لشجرة الجامعة من مركزيها فى القاهرة (الجامعة الأم) والإسكندرية (الجامعة الابنة الأولى أو الجامعة الأخت بالنسبة لجامعة القاهرة ، والتى قامت فى مقر جامعة الإسكندرية القديمة) . وقد امتدت فروع جامعة القاهرة والكليات الملحقة بها حتى وصل فرعها الكبير إلى الخرطوم ، حيث أنشئت ثلاث كليات نظرية لتعزيز العمل فى جامعة الخرطوم السودانية ، التى كانت فى حقيقتها امتدادًا وتطويرًا لكلية غُردون القديمة ، ولكن دراساتها اقتصرت على الكليات العملية وكلية الاقتصاد ، فجاء فرع جامعة القاهرة بالخرطوم ليستكمل الدراسات النظرية للسودان الشقيق . وقد كان هناك تفكير فى المستقبل لإنشاء كلية للعلوم تلحق بها بعض الدراسات العلمية التطبيقية كالصيدلة ونحوها . أما فى أرض مصر ذاتها فإن جامعة القاهرة امتدت إلى المنصورة (حيث كانت هناك ثلاثة معاهد متخصصة نشأت بمعونة من اليونسكو ، ثم كونت منها نواة الجامعة الجديدة على خلاف ما استهدفته الاتفاقيات الدولية الخاصة بإقامة مثل هذه « المعاهد » فى الدلتا) ، ثم فرع الفيوم ، ثم بنى سويف فى مصر الوسطى . كما إن الجامعة الأم مدت معونتها عن طريق أساتذتها إلى عدد آخر من الجامعات الجديدة فى عواصم الريف ، كما حدث بصفة خاصة فى الزقازيق ، بل وفى أسيوط قبل ذلك . فضلاً عن أن أثر جامعة القاهرة الكبير قد امتد إلى نواح مختلفة من حياتنا العامة فى المؤسسات والشركات وبعض الوزارات (وأقسام البحوث فيها) التى استعانت بأساتذة الجامعة . وبذلك كله سنحت الفرصة لأن تؤثر الجامعة بأساتذتها (تماما كما أثرت بطلابها وخريجيها) تأثيرًا كبيرًا فى النهوض بحياة البلاد من مختلف نواحى العمل والإنتاج والخدمات .

ثم إن هناك جانبا خاصًا وخطيرًا بالنسبة لما ساهمت به جامعة القاهرة فى بناء نهضتنا

القومية العامة . وهذا الجانب، هو تعليم الفتاة تعليما جامعيا ، وإفراد دور خاص لها فى النهضة التعليمية والعلمية جميعًا . ذلك أن تعليم الفتاة فى جامعتنا ومعاهدنا العتيقة كان أمرًا محدودًا . ففى مصر القديمة مثلا بلغت المرأة مكانة خاصة من التقـديس ولكن مشاركتها الفعلية فى عمل المدارس والجامعات كان مقتصرًا على أعداد قليلة من بنات مصر ، وكان من بين ما اختصت به حفظ الوثائق وخزائن الكتب والبرديات . أما « الكتابة » (والحفر على الجدران) فكانت اختصاص الرجال . كذلك الحال بالنسبة للمعابد ، فقد كان اشتراك المرأة فى أعمال الكهانة محدودًا . ولما جاء الإسلام ودخل مصر معه مبدأ أن يكون العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة بدأ الناس يعلّمون بعض بناتهم فى الكتاتيب وبعض المدارس الأولية التى تتبع المساجد ، كما كان بعض الشيوخ يعقدون الحلقات الدراسية الخاصة بالنساء فى المساجد . ولكن تعليم الفتاة فى معاهد ومدارس خاصة بهن فى الأزهر لم يبدأ إلا فى الستينيات من هذا القرن ، بعد أن كان هذا الأمر قد سبق فى مدارس الدولة للتعليم العام وفى بعض المدارس الخاصة ولاسيما الأجنبية منها ، حتى إذا ما جاء العقد الرابع من القرن ـ وبعد انقضاء خمسة أعوام على قيام الجامعة المصرية الحكومية ـ فتحت جامعة القاهرة أبوابها للفتاة فى كليتى الآداب والحقوق ثم الطب والعلوم والزراعة والتجارة ، وحتى الهندسة وسائر الكليات العملية ، فضلاً عن معاهد المعلمين (خارج الجامعة) وكليات التربية والمعاهد الخاصة بالفنون الجميلة والاقتصاد المنزلى وغيرها . وكان دخول الطالبات إلى الحرم الجامعى فتحا كبيرا فى تاريخ شجرة الجامعة . وقد بدأته جامعة القاهرة ثم باقى الجامعات فى تطور سريع ومثمر ، حيث إن المرأة لم تلبث أن دخلت إلى هيئة التدريس فى جامعةالإسكندرية (الدكتورة درية فهمى) ثم القاهرة وعين شمس ثم سائر الجامعات ، بل إنها لم تلبث أن امتدت مشاركتها إلى مجال الأزهر ذاته فى كلية خاصة للبنات أنشأها الأزهر ، على نمط كان أشمل من نمط كلية البنات التى كانت قد أنشأتها جامعة عين شمس .

وهناك أيضا ناحية خاصة يصح أن نفردها بالذكر فى هذا المقام . ذلك أن بعض مؤسسات جـامعة القاهرة ، وحتى قبل أن تقـوم كجامعة حكومية فى عام ١٩٢٥ كانت تضطلع بعبء كبيرة بالنسبة للخدمات فى البلاد . فقد أصبح مستشفى قصر

العينى والمستشفيات المتخصصة الملحقة به والقائمة من حوله فى القاهرة ، هو المستشفى الأساسى والأكبر فى خدمة علاج المرضى الذين يقصدونه من مختلف نواحى البلاد ، وهو لا يزال كذلك إلى حد كبير (وبالنسبة للطبقات العامة) حتى اليوم . بل إن مدرسة طب قصر العينى كانت هى كلية الأساس بالنسبة لكليات الطب فى البلاد .

وأخيراً فإن هناك ناحية الخدمات العامة ، خارج نطاق التعليم الجامعى بمفهومه الضيق . وقد كان لجامعة القاهرة دورها الكبير والمؤثر فى ناحيتين ، هما ناحية التعليم العام والتدريب المهنى من جهة ، وناحية الثقافة العامة والتوعية القومية السياسية من جهة أخرى .

فأما عن التعليم العام فقد نهضت الجامعة بدورها الذى رسمه قانونها من الإشراف على المرحلة الأخيرة من التعليم العام ، وهى التى تعد التلاميذ للالتحاق بالجامعة . وقد ظهر دور جامعة القاهرة بصفة خاصة حين كانت هى الجامعة الحديثة الواحدة فى مصر ، وبعد أن ظهرت أفكار تطوير التعليم الثانوى بعد عام ١٩٣٥ ، فاضطلعت الجامعة بتنظيم برامج الدراسة وتدريب المعلمين لما أصبح يعرف بالسنة « التوجيهية » فى نهاية المرحلة الثانوية العامة ، (منذ عام ١٩٣٨ وما بعده) فنهضت الجامعة بإعداد البرامج والكتب وتدريب المعلمين والقيام على شئون التقويم والامتحان وغير ذلك فقام بذلك تعاون وتكامل بين المرحلتين الجامعية والثانوية العامة . بل إن الجامعات تولت كذلك عن طريق أساتذتها المنتدبين شئون التعليم الفنى وشئون الثقافة العامة فى وزارة المعارف (التربية والتعليم) وكذلك عن طريق اللجان الفنية العاملة فى مجالى التعليم الفنى والثقافة العامة . كما إن دور الجامعات امتد إلى التدريب المهنى لعدد من المهن الطبية المساعدة كالتمريض (الذى امتد أول ما امتد بالإسكندرية إلى المعهد العالى ذى المستوى الجامعى الكامل) وبعض المهن الهندسية والزراعية والتعاونية وغيرها التى ارتفع بعض معاهدها فيما بعد إلى المستوى العالى أو الجامعى . أما فى مجال التثقيف والتوعية الوطنية فإن دور جامعة القاهرة يعود إلى أيام الجامعة الأهلية وكلية الآداب التى كانت تشغل بعض مكان مبنى الجامعة الأمريكية الحالى فى قلب القاهرة . وحتى بعد أن انتقلت الكلية (عام ١٩٢٥) إلى مبانى الجامعة المصرية فى قصر الزعفران

(بالعباسية حيث تقوم الآن جامعة عين شمس) ثم إلى الحرم الجامعى الحالى بالجيزة (١٩٣٠) فإن كلية الآداب بصفة خاصة استمرت فى إقامة مواسمها الثقافية ـ التى لا يزال جيلنا والجيل اللاحق به يذكرها ـ فى مقر الجمعية الجغرافية المصرية بقلب العاصمة أيضًا ، حتى إذا ما تشعبت وسائل التوعية والتثقيف العام ، وقل الإقبال على نظام المحاضرات العامة التى تلقى من أجل جماهير المثقفين ، اتجه نشاط التوعية الوطنية فى جامعة القاهرة إلى حرمها الجديد وقاعتها الكبرى ، ولاسيما بعد قيام ثورة ١٩٥٢ فانعقدت المؤتمرات القومية والسياسية وحتى مؤتمرات الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية العامة أوالمؤتمرات المتخصصة . . . انعقدت فى حرم جامعة القاهرة الذى أصبح حرما للنشاط القومى السياسى بصفة عامة ، وهو لا يزال كذلك حتى اليوم .

وكذلك جامعة الإسكندرية ، فإنها شاركت فى الانتشار الأفقى للتعليم الجامعى فخرج منها فرع إلى ما وراء البحر . . . إلى بيروت وجامعتها العربية الأهلية التى قامت فى كنف جامعة الإسكندرية ، تمامًا كما قام فرع الخرطوم منبثقًا من جامعة القاهرة . ثم إن جامعة الإسكندرية لم تلبث أن أقامت لها فرعا فى طنطا فى قلب الدلتا ، وهو الفرع الذى لم يلبث أن استقل فى جامعة قائمة بذاتها ، هى الآن من كبريات جامعات حواضر الريف ، كما إن جامعة الإسكندرية لم تلبث أن أمدت بأساتذتها المنتدبين مجموعة من الكليات المتفرقة فى كفر الشيخ ودمنهور وغيرهما .

جامعة عين شمس المعاصرة :

وفى عام ١٩٥٠ جاء توسع جديد فى التعليم الجامعى ، ولكنه كان توسعا لصيقا بالتعليم العالى والجامعى فى القاهرة . ذلك أنه كانت قد قامت بالقاهرة وفى بعض الريف القريب مجموعة من المعاهد العليا فى الهندسة والتجارة والزراعة والمعلمين وأريد لها أن تتحول إلى كليات جامعية ، وأن ترتبط فيما بينها لتكون جامعة أطلق عليها إذ ذاك اسم جامعة إبراهيم . وبذلك جاء قيام هذه الجامعة الثالثة الحديثة أوالجامعة السادسة فى تاريخ مصر ، مستقلاً عن كل من جامعتى القاهرة والإسكندرية ، ولكن الجامعة دعمت دعمًا قويًا بطائفة من أساتذة الجامعات ومن فى مستواهم من خارج

الجامعة ، وأضيفت إليها منذ يومها الأول كليات جديدة للآداب والحقوق والطب وأنشئت هذه الأخيرة فى مستشفى الدمرداش وما حوله فى العباسية فى شمال القاهرة حيث بدأت نواة جديدة لجامعة على أمل أن تخلف جامعة « أون » أو عين شمس القديمة ، وكان هذا من وراء تسميتها فيما بعد بجامعة عين شمس .

ولقد حاولت الجامعة الجديدة أن تتخذ لها أسلوبا مغايرًا لكل من الجامعتين اللتين سبقتاها ، وتمثل هذا التغيير والتجديد بصفة خاصة فى كل من كليات الآداب والهندسة والطب . فأما عن كلية الآداب ، فإنها أرادت أن تخالف عن تنظيم كليتى الآداب فى القاهرة والإسكندرية ، وذلك بأن يكون تنظيم الدراسة فيها على أساس الحصول على أربع « شهادات » كل منها فى سنة دراسية ، وبمجموعها يحصل الطالب على درجة الليسانس فى نهاية السنة الرابعة . وسارت الكلية بالفعل على هذا النظام وحققت النجاح فيه بقدر ملحوظ ولعدة سنوات حتى عاد الاتجاه التقليدى فغلب على نظام «الشهادات » . وأما كلية الهندسة فكانت قد نشأت لتحل محل كلية تطبيقية الطابع وأضافت الكلية الجديدة إلى ذلك الصفة الأكاديمية التى نقلتها عن كلية الهندسة التقليدية بالقاهرة ، وأضفى هذا الربط الجزئى بين الصفة التطبيقية والصفة الأكاديمية على هندسة عين شمس ما قوى دعائمها ، وبقى معها حتى الآن . وأما كلية الطب فقد بدأ نشاطها حول مستشفى أهلى هو مستشفى الدمرداش ، واستعانت فى نشأتها بطائفة طيبة من أساتذة الطب فى كلية قصر العينى (بجنوب القاهرة) ، ومن أطباء وزارة الصحة الممارسين الممتازين ،ونشأ بقيامها نوع من التنافس أثمر ثماره وآتى أكله على مر الأيام ، فقامت بالقاهرة مدرستان للطب تضارعان أية مدرسة طبية جامعية فى الخارج ، وتنافسان مدرسة كلية الطب بجامعة الإسكندرية .

انتشار التعليم الجامعى إلى مدن الريف : مرحلة الجامعات الجديدة

على هذا النحو نمت شجرة الجامعة الحديثة فى مصر خلال طورها الأول (الذى يتجاوز بعضنا فيعتبره « مرحلة الجامعات الحاضرية » ، نسبة إلى حاضرتى البلاد الكبيرتين) من التوسع والانتشار ، فى صورة بقيت مقصورة على المدينتين الكبيرتين القاهرة والإسكندرية . ويبدو أن ثقة أهل الرأى والفكر والعمل الجامعى إذ ذاك وقفت

خلال جيل كامل عند حد تصور أن الجامعة لا يمكن أن تقوم إلا مستندة إلى مجتمع حضرى كبير وبيئة حاضرية كبيرة ، حتى وإن أدى ذلك إلى مركزية شديدة فى الخدمات الجامعية ، بحيث تكتظ العاصمة الكبرى بثلاث جامعات ، هى الأزهر والقاهرة وعين شمس ، بالإضافة إلى جامعة أجنبية غير مكتملة هى الجامعة الأمريكية (ثم أضيفت إليها جامعة خامسة فيما بعد ، هى حلوان) . أما الإسكندرية فلم تكن بالطبع لتعبر عن مدن الريف ، وإنما هى العاصمة الثانية (الصيفية) التى تطل على البحر المتوسط والعالم الأوربى ، وما وراء ذلك من حضارة الغرب وحياته الجامعية ، التى كانت بعض المدارس الأجنبية بالإسكندرية من فرنسية وإنجليزية وإيطالية ترعى أبناء الجالية الأجنبية فيها ليلتحقوا فيما بعد بجامعات بلادهم .

بل هكذا بقى ريف مصر (الذى كان يضم زهاء ثلاثة أرباع سكانها فى ذلك الوقت خارج العاصمتين) بدون جامعة تخدمه أو تشع فيه إشعاعا مباشرًا . ولقد فكرت الدولة فى عام ١٩٤٩ فى الالتفات إلى الريف بادئة بالصعيد ، فقررت إنشاء جامعة أسيوط (واسمتها إذ ذاك جامعة محمد على ، رأس الأسرة الحاكمة) بأن وضعت لها «حجر الأساس » على حافة مزرعة على جسر ترعة الإبراهيمية شمال مدينة أسيوط . ولكن سرعان ما تكشف أن تفكير الدولة إذ ذاك لم يكن عن اقتناع وإيمان ، فلم تلبث الدولة ذاتها أنها أنشأت جامعة إبراهيم (عين شمس) بالقاهرة فى عام ١٩٥٠ . وكانت الردة عن الريف إلى العاصمة تأكيدًا لمفهوم قديم هو أن « الجامعة » كما قلنا لا يمكن أن تقوم إلا فى وسط حضرى كبير ، أى فى العاصمة الكبرى أو العاصمة الثانية على أقل تقدير . وقد ترتب على ذلك المفهوم القديم أن تأكد الظلم الاجتماعى والظلم الثقافى للريف ومدن الريف ، فلم يكن بد بالنسبة لمن يرغب فى التعليم العالى أو الجامعى من أن يكون قادرًا على النزوح إليه من المدينة الصغيرة إلى العاصمة الكبيرة، ولم يكن ليقدر على مثل هذا الارتحال إلا من توفرت له الأسباب المادية ، ولو لم يكن بالضرورة صالحًا لأن يستفيد من مثل هذا التعليم فى المهجر الحضرى الكبير . وحتى بعض هؤلاء القادرين من أبناء الطبقة المتيسرة فى مدن الريف لم تكن الظروف الاجتماعية لتأذن لهم دائمًا فى الارتحال من أجل طلب العلم بعيدًا عن بيوتهم وأهليهم ، وكان ذلك قائما ومسلما به فى حالة فتياتنا من أهل الريف البعيد ، لاسيما فى الصعيد . وترتب عليه

ما ترتب من تخلف فتيات الصعيد (والمسلمات منهن بصفة خاصة) عن ركب التعليم الجامعى . وهكذا حرم أبناء الفقراء بعامة وبنات الصعيد بخاصة ، فتخلفوا عن ركب المعرفة والتربية الجامعية ، وركب المساهمة فى قيادة جيلهم والأجيال اللاحقة ، وهى خسارة لها أبعادها الاجتماعية والتاريخية التى لا تقاس .

ولما جاءت ثورة ١٩٥٢ ظهرت الحاجة إلى رد الحق إلى الأجيال التى أصابها الحرمان . وكان ذلك الحرمان من حق التعليم العالى والمشاركة فى بناء النهضة التعليمية من أهم الحقوق التى أهدر معها مبدأ تكافؤ الفرص فى الصعيد ، الذى يمتد نحو ألف كيلو متر وما يزيد ، ما بين القاهرة وحدود مصر الجنوبية . ذلك أنه لم يقم معهد علمى عال واحد إلى الجنوب من القاهرة خلال أكثر من قرن عرفت فيه القاهرة والشمال معاهد العلم العليا فى صورتها شبه الجامعية ، أو فى صورتها الجامعية المكتملة . وقد أنفقت الثورة ثلاثة أعوام وهى تعالج بعض نواحى الحرمان الأخرى ، لاسيما فى مجال العدالتين الاجتماعية والاقتصادية (كالإصلاح الزراعى وما إليه) ، ثم بدأت تسعى إلى تحقيق عدالة التوزيع بالنسبة لتكافؤ الفرص فى التعليم العام والتعليم العالى .

ولم تلبث دولة الثورة الجديدة أن وجدت سبيلها للأخذ بأسباب التدرج فى إنشاء مجموعة من الجامعات « الجديدة » أو « المستجدة » ، تغطى بها مدن الريف فى مصر وهى المجموعة التى بدأت بجامعة أسيوط كما سنرى ، ثم انتشرت بعد ذلك إلى جامعات أخرى استجدت بعد ثورة ١٩٥٢ وحاول بعضنا أن يسميها على سبيل الملاءمة باسم « الجامعات الإقليمية » ، وهى تسمية تكاد تناقض طبيعة مفهوم « الجامعة » ، وهو المفهوم الذى لا يجوز أن يقف عند حدود « الإقليم » وإنما يجب أن يمتد إلى المجال القومى بعامة ، بل وإلى بعض مجالات العمل «العالمى» فى أفاق الفكر والعلم والبحث العلمى ، والتعاون فى ذلك كله بمفهوم « عالمى » . ولو كان أمر الجامعات ، التى يحاول بعضنا أن يطلق عليها تلك التسمية ، مقصورًا على الظهير الإقليمى المباشر لكل جامعة لوجب أن تعتبر جامعات عريقة مثل أكسفورد أو كامبردج (وقت إنشائهما بريف انجلترا) أو ماساشوستس فى أمريكا ، بل وحتى جامعة الإسكندرية الحديثة وقت إنشائها على طرف الدلتا ، جامعات « إقليمية » وهو ما لا يقبله رجال تلك

الجامعات ولا يقره العرف فى جامعات العالم المعاصر كله ، حيث تحرص كل جامعة منذ نشأتها الأولى على أن تشارك فى التراث المشترك للإنسانية فى العلم والمعرفة والبحث العلمى ، والتعاون فى ذلك كله على أوسع نطاق . بل إنه كلما اتسع نطاق هذا التعاون، كلما أصبح للجامعة شأنها ومكانتها ،بل « وشهرتها » الخاصة ، بين أسرة الجامعات ، فى العالم .

لذلك كله فإن تسمية « الجامعات الإقليمية » التى درج بعضنا عليها وأطلقها على كل جامعة قامت فى مدن الريف المصرى بعد ثورة ١٩٥٢ ، إنما هى فى حقيقتها تسمية « ملاءمة شكلية » ، لجأنا إليها لكى نشعر الناس فى الريف ومدنه الصغيرة أن الثورة سعت إليهم بهذه الجامعات الجديدة لكى تمسح عنهم الحرمان الإقليمى الذى طال مع أن محو الحرمان إنما جاء نتيجة لقيام تلك الجامعات قبل أن يكون سببًا أو حافزًا لقيامها كلها . وقد آن الأوان لكى نصدق مع أنفسنا فنرد الأمر إلى نصابه ، ونجعل كل جامعة فى الحاضرة أو فى الريف جامعة لمصر كلها ، بل جامعة تجمع الأساتذة من كل مصر ، وتمتد بصلاتها العلمية والبحثية والتبادلية بعيدًا إلى ما وراء ظهيرها الإقليمى بل وإلى ما وراء حدود البلاد بعامة ، وإلا فإننا نقضى عليها بالانغلاق والضمور وهى لا تزال وليدة ناشئة . وإذا كانت الضرورات قد قضت علينا خلال المرحلة الحالية أن نجعل قبول الطلاب وتوزيعهم على الجامعات على أساس جغرافى إقليمى ، فإن هذا لم يكن - ولا يجوز أن يبقى ويكرس - إلا على أساس أنه ضرورة لكى نخفف العبء والضغط عن جامعات الحاضرتين الكبيرتين بالقاهرة والإسكندرية . ولابد أن يأتى اليوم الذى يكون فيه قبول الطلاب بالجامعات مفتوحًا بعد أن نتجاوز مرحلة الإنشاء إلى مرحلة الاستقرار واستكمال التكافؤ فى مقومات العمل الجامعى بين الجامعات كلها بصرف النظر عن مواقعها الخاصة فى الحاضرة أو مدن الريف .

ويبقى علينا أن نذكر أن قيام مجموعات من الجامعات فى مناطق بعينها فى الحاضرتين الكبيرتين أو فى مدن الريف إنما هو عملية طويلة تستغرق عدة أجيال تعليمية . فجامعات القاهرة والإسكندرية وعين شمس استغرقت مرحلتها الإنشائية قرابة خمسين عامًا ، منذ أن بدأت الجامعة المصرية الأهلية فى عام ١٩٠٨ حتى بدأت

الدراسة الفعلية بجامعة أسيوط عام ١٩٥٧ ، وعلى هذا الأساس فإنه لا ينبغى لنا أن نتصور اكتمال صورة الجامعات المستجدة والتى تغطى مدن الريف فى مصر قبل أن ينقضى نصف قرن آخر على الأقل من بداية الدراسة فى جامعة أسيوط . أى أن علينا أن ننتظر ما بعد بداية القرن الحادى والعشرين قبل أن يتم قيام الجامعات الجديدة لتغطى أرض مصر كلها . ولعلنا إذ ذاك أن نكون قد وصلنا مرحلة « التكافؤ المستقر » بين الجامعات « الحاضرية » وجامعات مدن الريف ، بحيث يكون لكل جامعة كيانها الكامل من أعضاء هيئةالتدريس ومن المرافق التعليمية والبحثية ، وتجتذب كل جامعة طلابها الذين يقصدونها من أجل تخصصات بعينها تشتهر بها وتؤديها على خير ما يكون الأداء ، وعندئذ فقط لا تبقى الحاجة إلى ضرورة توزيع الطلاب على أساس جغـرافى وإنما تختار الجامعة الطلاب الذين يقصدونها ، ولو كانت بعيدة عن مواطنهم . وذلك ما نرجو أن نبلغه بعد جيل آخر . . . تمامًا كما يجرى فى جامعات البلاد المتقدمة من العالم .

جامعة أسيوط أم الجامعات الجديدة فى الصعيد : ظروف قيامها

وفى خريف عام ١٩٥٥ فكرت الثورة فى إنشاء أولى الجامعات الجديدة فى الصعيد . على أن تكون فى مدينته الكبرى ومركزه التعليمى الأساسى ، أسيوط ورأت وزارة التربية والتعليم إذ ذاك أن تفاتح واحدًا من أبناء جامعة القاهرة وخريجيها الأوائل ، وعرضت عليه فرصة لا تتاح إلا فى أندر النادر ، تلك هى أن يضطلع بإنشاء جامعة فى منطقة طال حرمانها بعيدًا عن القاهرة ، بحيث يكون إنشاء الجامعة مما يقارب نقطة الصفر .

والحق أن صاحبكم (كاتب هذا البحث) تهيب العرض أول الأمر ، خصوصًا وإنه لم يكن ساعيا إليه ولا واثقا كل الثقة من أن الثورة التى واجهت مهام الإصلاح التاريخى الكبير تستطيع أن تتناول إنشاء الجامعة الجديدة والسابعة فى تاريخ مصر بأسلوب الصبر والمصابرة الذى يقتضيه إنشاء مثل هذا الصرح العلمى ، الذى يحتاج مجرد الاستعداد المادى له عاما أو عامين ، ناهيك عن التخطيط الحكيم والسليم والمتأنى للعمل العلمى فيه ، إذا ما أريد له أن يخالف عن النهج الذى اتبع فى إقامة الجامعات «الحاضرية » الأخرى ، والذى كان يلائم زمنه ، بعد أن انقضى على تجربة إقامة

الجامعة المصرية الحكومية فى عام ١٩٢٥ ثلاثة عقود أو أكثر . ولكن صاحبكم التمس الثقة والسند على مواجهة مثل هذه الأمانة الكبرى ، أمانة إنشاء جامعة من الألف إلى ما يليها من أحرف ، لعل بلوغ حرف الياء منها أن يستغرق جيلا كاملاً أو ما يزيد . . . التمس صاحبكم الثقة والسند من أمور كثيرة ، ربما كان من أبرزها أنه استشعر أن الثورة تعتبر أن إقامة صرح جامعى جديدة ينبغى أن يعهد فيه إلى واحد من أهل «الخبرة» ، رغم أن الأسلوب الطبيعى لأية ثورة فى مستهلها هو أن يكون لأهل « الثقة » شىء من الأسبقية عند الاختيار للأعمال التجريبية التى تتصل بصميم المبادئ التى قامت الثورة من أجلها ، مثل مبدأ « تعويض الحرمان » ومبدأ « عدالة التوزيع » و«تكافؤ الفرص » بين الريف والحضر . كذلك فإننا استشعرنا أن الثورة جادة فى أن تجمع فى تكامل بين مبدأ « المسئولية » ومبدأ « السلطة » فى مثل هذا العمل الكبير بمعنى أن من يكلف به يجب أن يعطى من السلطة ما يتيح له ممارسة المسئولية ، وهو أمر روعى فى فترات من حياة الجامعة المصرية من قبل ، ولم يراع مراعاة كاملة فى فترات أخرى ، اختل الربط بين حكم الجامعة لنفسها ، واستقلالها بأمورها ، مما أدى إلى شىء من التعثر فى مسيرة العمل الجامعى فى مصر ، بعد أن تحول أمر الجامعة المصرية من جامعة « أهلية » فى عام ١٩٠٨ إلى جامعة « حكومية » تتبع «الدولة » منذ عام ١٩٢٥ .

وعندما حل صيف ١٩٥٥ كانت الثورة قد أمضت ثلاثة أعوام من فجر عملها فى مجال البناء القومى الجديد ، وما صاحبه من تغيير ثورى شمل بعض الجوانب الأساسية فى حياة المجتمع المصرى ، ومنها جانب التعليم العام والتعليم الجامعى ، وكان من أظهر نواحى العمل فى هذا المجال الأخير هو التفكير بصفة جدية فى إنشاء جامعة للصعيد فى أسيوط . وحدث أن كان صاحبكم فى ذلك الوقت قد أمضى خمس سنوات فى خدمة الثقافة والربط بين التعليم الجامعى والتعليم العام فى وزارة المعارف (التربية والتعليم) بعد أن مارس العمل فى كل من جامعتى القاهرة والإسكندرية ، وبعد أن كانت فرص التعليم والعمل الجامعى قد أتيحت له من قبل (ومن أوسع الأبواب) للاحتكاك بهذا التعليم بالخارج فى انجلترا وفرنسا والنمسا ، كما أتيحت له فرص الاتصال بالعمل الدولى فى مجال التعليم والثقافة والبحث العلمى عن طريق اليونسكو

وغيرها من المنظمات الدولية ، وكذلك عن طريق زيارات عمل ودراسة على الطبيعة لمشكلات الإنشاء والأداء العملى فى مجموعة كبيرة من الأحرام الجامعية الجديدة فى الغرب. ولاسيما فى بعض أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية (حيث زرنا ثلاثة وعشرين حرما جامعيا فى صيف عام ١٩٥٢) . وكانت لهذه الزيارات والدراسات الميدانية فائدة عملية فى الإطلاع على أساليب العمل المستحدثة فى إنشاء الجامعات ونشر خدماتها فى المناطق والمدن الصغيرة بعيدًا عن مدن العواصم الكبرى ، وفيها أصبح يسمى بالجامعات الجديدة التى تخالف عن أساليب الجامعات العتيدة وكلياتها التقليدية .

لقد كانت الفترة ما بين عام ١٩٥٠ وعام ١٩٥٥ فترة دراسة واستعداد وجمع خبرة بالنسبة لمن عهد إليه فى آخر سبتمبر من ١٩٥٥ أن ينشىء جامعة فى أسيوط . ولكن الظاهرة التى تستحق التسجيل فى شىء من العرفان الواجب ، هى أنه عندما ظهر الترشيح لوظيفة مدير الجامعة (كما كانت تسمى فى ذلك الوقت قبل اعتماد لقب «رئيس » الجامعة) طلب إلى المدير المرشح أن يضع مذكرة بالظروف والملاءمات والشروط التى ينبغى أن ترتبط بها الدولة من حيث المبدأ ، قبل أن تحدد مهام الجامعة المقترحة ومقومات قيامها فى أفضل ظروف ينبغى أن تتوفر لها خلال مرحلة الإنشاء .
وقد وضعنا هذه المذكرة وضمنّاها بعض ملامح فلسفة التعليم الجامعى بالنسبة للمناطق الجديدة التى لم تعرفه من قبل . فقد كانت مصر المعاصرة قد أمضت قرنا ونصف قرن من بناء صرح التعليم الحديث منذ أيام محمد على ، دون أن يقوم معهد علمى جامعى واحد إلى الجنوب من القاهرة . وعلى هذا النحو فينبغى أن يكون مفهوما أن قيام جامعة لصعيد مصر إنما ينطوى قبل كل شىء على تصحيح لوضع تاريخى طويل اتسم بالظلم الثقافى الذى كاد أن يجعل من التعليم العالى وما يتبعه من ثقافة للخاصة والعامة ، ما يشبه الحكر على أهل الشمال وأهل الدلتا والثغور ، أما أهل الظهير الريفى التاريخى لمصر فى الصعيد فقد كان مقضيًا على غالبيتهم أن يعيشوا تحت ظلال من هذا الظلم المقيم الذى آن أن تنجلى سحاباته ، وأن تتاح الفرصة لأبناء الصعيد ـ رجالاً ونساءً ـ فى أن يشاركوا مشاركة مباشرة وكاملة وشاملة فى بناء الحياة والفكر والمستقبل على أرض مصر المعاصرة .

ولقد اشتملت المذكرة التى أعددناها وعرضت على مجلس الوزراء فى ٢٨ سبتمبر ١٩٥٥ ، فى شأن الاعتبارات التى يقوم عليها مشروع جامعة أسيوط وتعيين مدير لها على عدد من المبادئ والقواعد نستشعر أن من الخير ، بل ومن المفيد ، أن نذكرها بشىء من التفصيل ، لأنها تمثل منعرج التحول من مرحلة « الجامعات الحاضرية » إلى مرحلة جامعات مدن الريف فى مصر المعاصرة . وأهم هذه النقاط ما يأتى :

١ ـ أن يكون إنشاء الجامعة الجديدة التزامًا من الدولة والحكومة ، يجعل لقيامها أولوية خاصة فى العمل الحكومى ، بحيث يشرع فى التخطيط الفورى لبدء العمل الجامعى فى أسيوط خلال عام واحد (اضطررنا إلى مده إلى عامين تحت ظلال عدوان ١٩٥٦) .

٢ ـ أن تعامل الجامعة المستحدثة على مستوى متكافئ مع الجامعات القديمة وذلك من حيث قبول الطلاب واختيار هيئة التدريس وهيئة العاملين ومعاملتها على مستوى واحد متكافئ ، فلا يكون هناك نظام مماثل لما هو معمول به فى وظائف القضاء العالية والمحاكم العليا ، والذى كان يقضى بأن يبدأ التعيين بأسيوط ثم يتم التدرج إلى محاكم الدلتا فى المنصورة وطنطا ثم إلى الإسكندرية ثم القاهرة . وذلك تدرج مقبول فى الترقى فيما يتصل بوظائف القضاء ، ولكنه غير مقبول فيما يختص بوظائف الجامعات .

٣ ـ وبالتالى كذلك تختص جامعة أسيوط ، فى الكليات التى تنشأ بها تباعا ، بقبول طلاب الصعيد من المنيا جنوبا حتى أسوان ، فيكون هناك نظام « مرحلى » للتوزيع الجغرافى فى قبول الطلاب يطبق خلال المرحلة الإنشائية التى تبدأ بقبول جميع الصالحين من الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة من مدارس الصعيد ، حتى إذا ما بقيت طاقة فائضة فإن يجوز أن تقبل الجامعة من طلاب الشمال من لم تتسع لهم طاقة الجامعات فى القاهرة والإسكندرية . ولقد كانت جامعة أسيوط أول حجر فى أساس قيام مرحلة الانتقال إلى نظام التوزيع الجغرافى فى تنسيق قبول الطلاب . ولولا ذلك لبقيت النظرة للجامعة فى أسيوط (وغيرها من الجامعات الجديدة التى ظهرت فيما بعد) على أنها فى مؤخرة الجامعات ، يقبل بها الطلاب الأقل فى مجموع درجاتهم فى الثانوية العامة . أما الآن فإنها (وشقيقاتها الجديدات) تقبل مجموعة متكاملة من الطلاب

يمثلون قطاعًا كاملاً من المجاميع التى حصل عليها الطلاب فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية .

٤ ـ أن تكون للجامعة منذ البداية حرية كاملة فى التخطيط العلمى والأكاديمى لأقسامها العلمية وكلياتها . ولقد تم هذا بالفعل ، فأنشأنا للجامعة لجنة للتخطيط كانت مثالا فريدًا بالنسبة للوقت الذى أنشئت فيه ، حيث إن فكرة « التخطيط » فى حد ذاتها كانت إذ ذاك لا تزال فكرة مستحدثة بالنسبة للعمل الحكومى بصفة عامة فضلا عن أنها عاصرت هذه الجامعة خلال عقد كامل من حياتها الأولى ، وما أجدر مثل هذا النظام أن يكون قاعدة أساسية تتبع فى توسيع العمل الجامعى ورسم خطة قومية موحدة للجامعات كلها من جهة ، ولكل جامعة فى خصوصيات عملها من جهة أخرى .

٥ ـ أن تُمنح الجامعة الاستقلال المالى والاستقلال الإدارى ، وهو أمر أقر بالنسبة لجامعة أسيوط منذ يوم مولدها الأول ، وحاولنا فى الجامعات الأخرى أن نقيمه وندعمه بنص قوانين الجامعات ، وإن كان التنفيذ الفعلى قد تأخر حتى قيام المجالس القومية المتخصصة (١٩٧٤ / ١٩٧٥) وتوصيتها بمنح هذا الاستقلال للجامعات بصفة فعلية وواقعية بعد عشرين سنة من قيامه فى جامعة أسيوط .

٦ ـ أن يختلف نظام العمل فى الجامعة الجديدة وأقسامها العلمية عما هو معمول به فى النظام التقليدى بالجامعات القائمة . وبعبارة أخرى يصبح «القسم العلمى » هو وحدة التكوين الأساسية فى الجامعة ، وتكون الأقسام فى كل كلية هى نواة تكوينها على نحو يضمن لكل قسم شخصيته ، بل « ومدرسته » إذا أمكن ، وبالتالى فيكون «الأستاذ» هو العماد الأول فى كيان القسم والكلية والجامعة ، ويكون مجلس القسم هو نقطة البدء الحقيقية فى تخطيط العمل الأكاديمى فى المادة أو المواد المترابطة التى يضطلع بها القسم ، ويكون مجلس الكلية مجلس تنسيق بين الأقسام ، أو مجلس تخطيط وربط للعمل المشترك والمتكامل بين الأقسام . فإذا ما وصلنا إلى الجامعة يكون مجلسها مجلس إشراف وقرار فى التخطيط الأكاديمى الذى يأتى من الأقسام والكليات ، وذلك إلى جانب اضطلاعه بالتنسيق الإدارى والتنسيق المالى ، دون أن ينقلب إلى « مجلس إدارة » .

٧ ـ أن يقوم العمل فى الجامعة على أساس « الأقسام العلمية الموحدة » ، بمعنى أن يكون هناك فى « الجامعة » كلها قسم علمى واحد للمادة الأساسية الواحدة ، وذلك وفق ما هو معمول به فى الجامعات بالخارج . أما فى جامعاتنا فنظرًا لأنها تشكلت فى الأصل من « كليات » مختلفة جمع بعضها إلى بعض ، فقد ورثت « الجامعة » نظام تعدد الأقسام للمادة الواحدة ، فكان هناك مثلا قسم للكيمياء (أو قسمان للكيمياء العضوية وغير العضوية) فى كلية العلوم وقسم فى كلية الهندسة وثالث فى كلية الزراعة ورابع فى كلية الطب وخامس فى كلية الطب البيطرى ، وهكذا تتشتت الجهود وتتعدد المعامل وتتفرق ميزانيات البحوث ، وقد تتضارب اختصاصات الأساتذة بدلا من أن تتكامل تحت مظلة واحد . أما فى جامعة أسيوط فإن اعتماد نظام « الأقسام العلمية الموحدة » للجامعة كلها كان ممكنا لأن الجامعة بدأت من نقطة الصفر . وقد ترتب على اتباع هذا النظام زيادة فى كفاءة الأداء يصعب قياسها ، ولكنها انطوت على وفر فى ميزانية الإنفاق يقدر بنحو ٢٥٪ من المعامل والأجهزة والمعدات ونحو ١٥٪ من هيئة التدريس والمساعدين ، وذلك كله مع تحسين ظاهر فى كفاءة الأداء . فضلا عن أن « مشارب » الطلاب فى مختلف الكليات قد تقاربت ، حين كان طالب العلوم وطالب الطب والصيدلة والهندسة والزراعة والطب البيطرى يدرسون مقرراتهم المتنوعة فى معمل واحد، تحت إشراف مجموعة متكاملة من الأساتذة .

٨ ـ أن يهدف العمل فى الأقسام العلمية الموحدة إلى قيام نوع من « البينيّة » « وتكامل البحوث » بين المواد « المتكاملة » ، كعلم الكيمياء وعلوم الأحياء والبيولوجيا ، أو بين بعض فروع الهندسة وعلم اقتصاديات الإنتاج ، أو بين علوم الأحياء البحتة وعلوم النبات الزراعى وغير ذلك مما يبدأ بصورة متواضعة فى مرحلة ما قبل الدرجةالجامعية الأولى ، ولكنه يظهر فى صورة نافعة حقا فى مرحلة البحث العالى ، كما يتجلى فى البحوث التى تربط بين الطب والهندسة والزراعة ونحو ذلك .

٩ ـ أن ترتبط الجامعة فى تخطيطها الأول باحتياجات التنمية فى صعيد مصر . وهو إقليم لم تصله خدمات الجامعات ، بل حرم منها خلال عصور متعاقبة ، وكان لهذا أثره وخطره بالنسبة للشعور العام بالانتماء فى اتصاله بالعدالة الاجتماعية فى توزيع

الخدمات الجامعية . وكانت الثورة قد بدأت تلتفت إلى بعث مشروعات التنمية فى صعيد مصر ، ومن ذلك بناء السد العالى وتعميم الرى الدائم بالصعيد بدلا من رى الحياض ، ونشر بعض الصناعات الحديثة فى بلاد لم تكن تعرف منها قبل ذلك غير صناعات السكر القائمة على الإنتاج الزراعى . ومن هنا فقد رسمت خطة الدراسة فى الجامعةالجديدة على أساس وضع أولويات فى إنشاء الأقسام العلمية والكليات بما يخدم أولويات التنمية فى الصعيد ، وتم الاتفاق على أن تبدأ الجامعة بالكليات العملية وأقسامها ، أى أن تبدأ بالطريق الصعب فى إنشاء المرافق الجامعية ، فبدأنا فعلا بكليتين للعلوم والهندسة ، ثم بالطب والزراعة ثم الصيدلة ثم الطب البيطرى ثم التجارة ، واكتفينا من الأقسام النظرية بإنشاء ما اسميناه « بالأقسام العلمية المرجأة » فى اللغات والآداب والحقوق ، على أساس تكوين هيئات التدريس والإفادة من بعضهم مرحليًا فى الكليات العملية ، مثل دراسة الاقتصاد والقانون والعمل مثلاً فى كلية الهندسة ، وذلك كله حتى يجىء الوقت الذى تستطيع فيه الجامعة أن تنشىء بعض الكليات النظرية ، عندما تواتى الظروف فى أسيوط ذاتها أو فى بعض مدن الصعيد الأخرى كالمنيا أو سوهاج . وذلك ما حدث فيما بعد ، خصوصًا حين دخل تكوين المعلمين تحت مظلة الجامعات بتوجيه من المجلس القومى للتعليم منذ سنوات معدودة، فتم التوسع فى إنشاء كليات التربية بالجامعات المصرية ، ومن بينها جامعة أسيوط التى ضمت إليها كلية للمعلمين كانت تتبع وزارة التربية والتعليم ، بعد أن انفردت جامعة عين شمس أكثر من عشرين عامًا بأنها الجامعة الوحيدة التى تقوم فيها كلية للتربية .

١٠ ـ أن يراعى أيضًا أن تكون الجامعة فى خدمة « التنمية الاجتماعية » إلى جانب التنمية المادية العامة للصعيد . وقد اقتضى ذلك أن تنتشر الجامعة بعملها فى نطاق الريف بقراه ونجوعه ، لا عن طريق تيسير الدراسة الجامعية للبنين من القرى فحسب وإنما كذلك عن طريق بذل عناية خاصة بالفتيات ، خصوصًا وإن جانبًا منهن (فقيرات المسلمات وبعض القبطيات من غير اتباع الكنيسة الإنجيلية) لم يكن ينالهن غير نصيب محدود من خدمات الكلية الأمريكية المدرسية التى قامت فى مدينة أسيوط .

وهناك ناحية خاصة تتصل بامتداد الجامعة بخدماتها خارج نطاق حدودها ، بحيث تكون « جامعة بلا أسوار » . . . . فلا تقوم أسوار « مادية » تحجز مبانى الجامعة عن الناس من حولها ، ولا أسوار « معنوية » تحجب فكر الجامعة ومناخ حياتها عن فكر الناس وحياتهم ، وهذا ما سعت إليه جامعة أسيوط منذ نشأتها الأولى ، حيث كانت خدمات معاملها وورشها ومزارعها ومستشفياتها وملاعبها وسائر مرافقها كلها مفتوحة لمن يقصدها ، دون حرج أو حدود مادية أو معنوية . وهذا ما مكّن للجامعة منذ البداية أن تضع إمكاناتها كلها فى خدمة المجتمع ، ومكّن لها كذلك أن تمارس وظيفتها المثلثة ، فيقصدها الطلاب لطلب العلم والمعرفة والتدريب ، ويجتمع فيها الباحثون لبحث المسائل العلمية النظرية من جهة ، والتطبيق على مشكلات المجتمع من جهة أخرى ، ثم تكون مفتوحة المرافق بغير حرج ولا سدود لتصبح بحق مرفقًا قوميًا إقليميًا مفتوحًا لخدمة جمهور المجتمع والتعاون معه وبفعالية فى تنمية الوعى القومى (بل والسياسى) فى المنطقة ، وتنمية الشعور الوطنى بالانتماء المستنير ، للحركة الوطنية القومية فى قلب الصعيد (1) .

تلك كانت أهم النقاط التى باركها مجلس الوزراء من حيث المبدأ كرمز لالتزام الدولة المسبق بالمبادئ والقواعد التى يقوم عليها إنشاء الجامعة الجديدة ، وهو التزام رسمى لم يسبق أن ارتبطت بمثله الدولة ، فى حالة إنشاء الجامعات ، وكان له أبعد الأثر فيما حققته هذه التجربة الجديدة ، خصوصًا وإنه قد تم الاتفاق على أن تكون للمنشآت

---

(1) احتفظ الحرم الجامعى الجديد لجامعة أسيوط بهذه السمة ، التى ميزته عن سائر أحرام الجامعات « ذات الأسوار » ، وذلك خلال أكثر من عشرين عاما ، شعر المواطنون فيها بأنهم أحرار فى الدخول إلى الحرم وملاعبه وحدائقه ومزرعته ، وأنهم يستطيعون بإذن أن يدخلوا إلى مكتبات الجامعة وورشها وبساتينها المثمرة وسائر مرافقها ، دون أن تصدهم أسوار . ولكن الدولة للأسف الشديد استشعرت فى بعض ظروف الأمن فى مطالع الثمانينيات ما دعاها إلى أن تقيم الأسوار وأن تدقق فى الدخول إلى الحرم الجامعى الجديد . ولكنا نرجو ألا ينتهى هذا التدقيق عند بوابات الأسوار إلى أن يذهب ببعض ما اشتهرت به الجامعة من أنها « جامعة بلا أسوار » وهو ما استهدفه التخطيط الأصيل لجامعة أسيوط .

كذلك فإن الحرم الجامعى الجديد لجامعة أسيوط قد خطط تخطيطًا حديثًا ليشمل المزرعة الكبيرة (عند طرفه الغربى) وحدائق الفاكهة والملاعب والحدائق العامة والمبانى العلمية والسكنية وسائر المرافق العامة بما يغطى نحو ٣٧٠ فدانا . ولكن الجامعة بالاتفاق مع الهيئات المركزية والمحلية قد احتجزت نحو ألف فدان من الأراضى البور جهة « الغريب » شرق النيل قبالة أسيوط ، وبدأت منذ اليوم الأول خطة عملية لاستصلاحها وإضافتها إلى الرقعة الزراعية تعويضًا عما اقتطعته مبانى الجامعة من الأرض الزراعية .

الجامعية فى أسيوط أولوية بالنسبة لمشاريع الإنشاء فى الصعيد كله ، فيما عدا مشروع السد العالى ، الذى لم يبدأ إلا بعد فترة (ولو قصيرة) من بدء أعمال الإنشاء فى جامعة أسيوط ، التى انفردت هى والكليات التى تفرعت عنها فى المنيا وغيرها بقسط موفور من إمكانات الدولة فى البناء والتشييد والتأثيث وبناء المعامل والورش ، بل وإقامة المرافق العامة لأول مدينة جامعية متكاملة ، بما فى ذلك مدينة الطلاب ومدينة الطالبات ومساكن هيئة التدريس وعائلاتهم ، وبعض المدارس الملحقة والمجاورة للحرم الجامعى. ولقد كان نصيب الجامعة من ذلك كله نصيبا عادلا لم تتخلف فيه فرصة الجامعة إلا فى إقامة المستشفيات التى تأخرت بعض الشىء . والواقع أن فرصة إنشاء جامعة جديدة فى أسيوط كانت فرصة فريدة لم يكن منتظرًا أن تتكرر فى سهولة ويسر فى مدن مصر الأخرى مع الأسف الشديد .

أخوات أسيوط الجديدات فى مدن الريف : ظروف جديدة وشديدة

لقد كانت جامعة أسيوط أول جامعة تقام فى إحدى مدن الريف البعيد ، وكانت فرصتها مضاعفة لأنها أتاحت لهذه الجامعة الناشئة أن تمتد بكلياتها من شمال الصعيد إلى جنوبه ، فتفرعت عنها جامعة المنيا (التى بدأت أصلا بمجموعة من المعاهد العليا المستقلة والتى قام بعضها فى ظل جامعة أسيوط ثم تبعت لها) ، كما انبثقت منهاكليات سوهاج وقنا وأسوان التى نرجو أن ترسخ أقدامها ، حتى تصبح جامعات جديدة لأرض الصعيد ، وبذلك تصبح جامعة أسيوط صورة جديدة ، ولو مصغرة ، للجامعة الأم .

أما جامعات مدن الريف الأخرى فى الشمال فقد نشأت ، ولكن فى ظروف غير ظروف جامعة أسيوط ، وبأسلوب مختلف عنها بعض الاختلاف . فجامعة طنطا نشأت كفرع من جامعة الإسكندرية ثم استقلت كلياتها عن أمها بالإسكندرية . وجامعة المنصورة نشأت متصلة اتصالاً وثيقًا بجامعة القاهرة ، وقامت على أساس ثلاثة معاهد عليا كانت قد أنشئت بالاتفاق مع اليونسكو ، ثم حولت (على غير ما كانت تقضى به اتفاقية اليونسكو) إلى كليات جامعية . وأما جامعة الزقازيق فقد جمعت عددًا من الكليات والمعاهد التى كانت على شىء من الاتصال بالوزارة وعين شمس وسارت فى طريق التوسع فى البناء والتجديد وربط الجامعة بالبيئة من حولها ، وانتشر

نشاطها إلى جهات أخرى ، لا سيما فى بنها ومشتهر . وأما جامعة القناة فقد أخذت نموذجها عن جامعة أسيوط ، وخالفت فى تنظيمها عن بقية الجامعات الجديدة ، وإن كانت قد ضمت بعض المعاهد السابقة فى بورسعيد والسويس ، حتى أخذت تمتد (على نمط امتداد جامعة أسيوط) إلى أرض سيناء (العريش) . وأما باقى الكليات الجامعية الأخرى فقد أخذت تنتشر فى كفر الشيخ والفيوم وبنى سويف ودمنهور وكل الرجاء أن تجد هذه كلها سبيلها إلى عون الدولة ، حتى تستكمل كيانها كجامعات جديدة متكاملة أو شبه متكاملة .

إن إنشاء الجامعات ليس أمرًا سهلا ، وينبغى أن يؤخذ بالتدريج والأناة وإمعان التفكير فى التخطيط المسبق والتنفيذ الوئيد ، كما إنه ينبغى أن يكون عملاً « جامعيا » من ألفه إلى يائه ، فينفرد أهل الجامعات به ، تفكيرًا وتخطيطًا وتنفيذًا ، ولا يجوز أن يترك أمره فى ريف مصر إلى السلطات المحلية فى المحافظات ، حيث تشتد الرغبة المخلصة فى النهوض بالمجتمعات المحلية إلى درجة تجعل إنشاء جامعة من أسبق ما يفكر فيه رجال الحكم والإدارة ، وإن كان الأمر لا يكفى فيه حسن القصد وصدق العزيمة خصوصًا وإن إنشاء الجامعات جزء من عملية « صناعة جيل المستقبل » ، له أهله ومتخصصوه ، ولكل قوس باريها كما يقول مثلنا العربى القديم .

كذلك فإن الحاجة إلى المزيد من الجامعات الجديدة أصبحت أمرًا مفروغًا منه فى البلاد المتقدمة والبلاد النامية على سواء ، بل هو تيار الزمن نفسه ، لايجوز أن نقف فى طريقه على نحو يعطل مسيرة الجامعات مع الزمن . وإن كل مليونين أو مليونين ونصف المليون (على الأكثر) من السكان يحسن أن تقوم لهم جامعة . . . ذلك إذا أردنا أن نتحاشى بقدر الإمكان « جامعات الأعداد الكبيرة » ، وأردنا أن نيسر لكل أقليم صغير مصنعه الخاص للشباب رجالاً ونساءً ، ومعامله الخاصة للبحوث العلمية والتجارب التطبيقية التى تربط العلم بالتنمية . . . ولقد دخلت مصر الحديثة بجامعاتها الحاضرية (القاهرة والإسكندرية وعين شمس) مرحلة « جامعة الأعداد الكبيرة » منذ جيل كامل . وكان هذا فى رأى بعض الجامعيين مكروهًا لابد منه ، كما كان فى رأى بعضهم الآخر (ونحن منهم) « خيرًا » مرحليا لا مندوحة عن السعى فى

تياره . ذلك أنه يمثل التيار العالمى الغالب فى العالم كله . ومن يدرينا لعله قد فتح أبواب فرص التعليم العالى على مصاريعها ، فجنب مصر ما أصابها خلال القرون من ضياع كفايات كثيرة (لعل بعضها كان من ذوى العبقريات التى تغير الحياة والتاريخ) ولدت واحتواها تراب مصر دون أن تتاح لها فرصة التعليم العام أو ما فوقه من تعليم . بل لعل « المحصلة العامة » للعمل فى جامعة الأعداد الكبيرة ، رغم مانسلم به من استحالة الجمع فيها بين التجويد الرأسى والاتساع الأفقى فى مثل هذه العملية . . . لعل تلك المحصلة العامة من ناحية البناء القومى أن تكون أكبر من « المحصلة العامة » لجامعة الأعداد المحدودة . فضلاً عن أن اتساع الفرص أمام أبناء الشعب على مختلف طوائفهم وفئاتهم ومستوياتهم الاجتماعية وحظوظهم من الحياة الاقتصادية سيتيح للمستقبل أن تنبغ فيه قيادات أكثر تنوعًا ، أو على الأقل تمثيلاً لقطاع الحياة بين أجيال مصر المستقبل .

لقد آن الأوان لأن تساير مصر ما جرى عليه العمل فى العالم المتقدم كله ، حيث يقدرون نسبة « سكان الجامعة » (من الطلاب الدارسين والباحثين) إلى عدد السكان على أساس ألا تقل عن ١٪ من جملة سكان البلاد ، وهى نسبة يجب أن تزيد على ذلك فى حالة مصر (ولتكن مثلا ٤ , ١٪ أو ٥ , ١٪) إذا راعينا أننا خلال الجيلين السابقين لم نحقق تلك النسبة ، فكان لزامًا أن نتوسع بعض التوسع فيها (لمدة جيلين أوأكثر) حتى نعوض تقصير الماضى فى تدبير حاجة البلاد من رجال الجامعات والفنيين وقادة الفكر خصوصا وإن على مصر أن تزود بخريجيها بعض البلاد العربية والإفريقية من حولنا بجزء من حاجتها من الخريجين . . . فضلا عن أن نظامنا التعليمى بالجامعات يتيح لنسبة من الطلاب (لعلها أن تكون نحو ٢٠٪ منهم) بالرسوب وإعادة السنة الدراسية وشغل المقاعد (مع حسابهم بالتالى ضمن تعداد سكان الجامعة من الطلاب) أكثر من سنة متكررة أثناء الدراسة بالكلية الواحدة (وأحيانا فى كليتين) . . . وعلى ذلك كله فإننا إذا لاحظنا أن سكان مصر يجاوزون الخمسين مليونًا وسيزيدون على ذلك ، فإن سكان جامعاتنا ينبغى ألا يقلوا عن ٠٠٠ , ٧٥٠ إلى ٠٠٠ , ٨٠٠ من الطلاب الدارسين وطلاب البحوث ، كما إن جامعاتنا يجب أن يصل عددها إلى زهاء العشرين جامعة (وربما أكثر مع إنشاء المدن الجديدة خارج الوادى) . . . ونحن إن لم نفعل ذلك

فسيزداد تضخم جامعاتنا القديمة فى حاضرتى البلاد (القاهرة والإسكندرية) حتى يفوق حدود الطاقة لما يمكن أن تتحمله أية جامعة بأى مقاس !

ذلك كله عن خريطة توزيع التعليم الجامعى فى أرض مصر ، وانتشار نمط متجدد لجامعاتنا وكلياتنا الجامعية التى استجدت فى مدن ريف الكنانة . وقد لا يكون هذا مجال الإطالة فى الرؤية الجديدة التى نحن بسبيلها الآن ، فوقت هذه الإطالة لم يحن بعد . ولعل هذه الجامعات والكليات المستحدثة أن تجد من يستعرض تاريخها وفلسفة العمل التى كانت وراء انتشارها ، وقد يحين ذلك بعد أن يكون قد انقضى جيل تعليمى كامل على تعميمها . ولكن هناك مقارنة لابد لنا أن نجريها فى هذا الموجز من تاريخ شجرة الجامعة . ذلك أن جامعة أسيوط كانت بداية الانتشار لنمط متجدد للتعليم الجامعى فى مصر ، ومن هنا فإنها تمثل بداية مرحلة جديدة . ثم جاءت بعدها سلسلة من الجامعات والكليات الجديدة . ولقد كان المأمول والمرجى أن تسير الجامعات المستحدثة على نمط شقيقتها الأولى ، ولكن بعض الجامعيين يرون ، فى شىء من نقد الذات أو عدم الرضا عن النفس ، أن تجربة جامعة أسيوط لم تتكرر بالصورة التى كنا نحب أن تكون . ولعل مرد هذا إلى أن جامعة أسيوط أتيح لها من تفرغ الدولة ، على مستوى العمل الإنشائى الشامل ما لم يتح لأية جامعة أخرى من الجامعات الشقيقة التى جاءت بعدها ، فالزمن كان متسارع الإيقاع ، والتزامات الدولة فى مجال الإصلاح والإنشاء كانت متسارعة التزايد ، والضغط على الإمكانيات القومية فى هذا الإنشاء لم يكن ليتيح لأية جامعة جديدة أن تنال ما نالته سابقتها ، لاسيما فى مجال القوى البشرية اللازمة لإنشاء « مصنع الرجال والنساء » . فالطلب قد زاد على هيئات التدريس وعلى أصحاب المؤهلات المتخصصة للعمل فى مجالات الخدمة العامة الموسعة لإعادة بناء الزراعة والصناعة والتجارة ومختلف نواحى إنتاج المواد والخدمات ، حتى أصبح من العسير على أية كلية أن تجد حاجتها من رجال الجامعات ، أو حتى أن تجد نصيبها الكافى من أعضاء البعثات الذين يوفدون إلى الخارج لكى يعودوا بعد تأهيلهم أعضاء فى هيئة التدريس . ولقد نالت جامعة أسيوط فى سنواتها العشر الأولى بضع مئات من هذه البعثات إلى ما درجنا فى أسيوط على أن نسميه « جامعةمصر غير المنظورة » ، وهى جامعة البعثات التى تنتشر فى طائفة من دول العالم الخارجى المتقدم فى أوربا وأمريكا

والتى كان أبناؤنا يوفدون إليها طلبا للعلم والتدريب على البحث العلمى الحديث ، ثم العودة بحصيلة ذلك إلى الجامعة فى مصر . أما الجامعات المستحدثة التى جاءت بعد أسيوط فقد كان نصيبها من البعثات الخارجية أقل نسبيا ، خصوصا بعد أن تكاثر عدد الجامعات والكليات الجديدة ، وضاقت ميزانية الدولة عن أن تتوسع فى البعثات بالقدر المطلوب ، وبعد أن أخذ أغلب الجامعات فى الخارج بنظام تحصيل المصروفات كاملة من الوافدين الأجانب ، وقل عدد المنح الدراسية الأجنبية بشكل ظاهر ، حتى فيما حرصنا على أن نورده فى الاتفاقات الثقافية مع الدول الصديقة أو الهيئات الدولية . وقد حاولنا فى فترة من الفترات أن نزيد من عدد البعثات على حساب الدولة ، كما حاولنا أن نزيد من عدد الإجازات الدراسية للبحث فى الخارج ، ولكن ذلك كله لم يبلغ بنا كفاية حاجة الجامعات الناشئة إلى البعثات الخارجية . كذلك فإننا حاولنا أن نشجع البحوث والبعثات الداخلية ، ولكن هذه أيضا ما كان لها أن تفى بحاجاتنا كاملة خصوصًا بعد أن تكاثرت الطلبات من الجامعات العربية والإفريقية على الكثير من أعضاء بعثاتنا المؤهلين بعد عودتهم ، وكانت سياسة الدولة تقوم ـ وبحق ـ على ضرورة معاونة الجامعات الشقيقات فى البلاد العربية والإفريقية ببعض حاجتها من هيئات التدريس من المصريين . ولم يكن من المقبول فى الوقت ذاته أن تضيق ميزانيات الجامعات فى مصر عن أن ترتفع بمستوى المرتبات فيها إلى المستوى المتعارف عليه دوليا ثم نحول فى الوقت ذاته بين فريق من أعضاء هيئة التدريس بها وبين أن يجدوا سبيلهم إلى تقدير أكثر إنصافا لعملهم العلمى ندبا بالخارج ، ولو للفترات التى يحددها قانون الجامعات .

وهناك مسألة أخرى جعلت من الصعب أن تتكرر تجربة جامعة أسيوط فى حالة الجامعات الجديدة بريف مصر . ذلك أنه عندما قامت جامعة أسيوط لم يكن قانون الحكم المحلى قد صدر بعد . وبذلك فإن المسئولية والسلطة فى إنشاء الجامعة بقيتا لرجالها دون منازع . ولم يكن للحكم المحلى رأى ولا يد فى رسم خطط الجامعة ، ولا فى تنفيذ مشروعاتها . وإنما العكس هو الذى حدث . فالجامعة بإنشاءاتها ومشروعاتها فى إعداد حرمها ومده بالمرافق الأساسية قد أحيت الطرف الشمالى من مدينة أسيوط وأمدته بالطرق والمياه والإنارة والحدائق والملاعب وغيرها من مرافق البنية الأساسية

فضلا عن أن الجامعة أمدت مدينة أسيوط وزادت عدد سكانها بما يزيد على الربع أو الثلث ، كما أنعشت الحياة فيها ، فضلا عن خدماتها الثقافية والعلمية ، وعن إمداد ريف أسيوط وظهيرها الإقليمى بالخدمات الزراعية والهندسية والطبية والرياضية والاجتماعية وغيرها ، مما أحيا عاصمة الصعيد ، ثم انتشر بعد ذلك إلى محافظات الصعيد الأخرى ما بين المنيا شمالا وأسوان جنوبا . وبالجملة فإن الجامعة قد بدأت تغير وجه الحياة والمجتمع فى الصعيد كله ، بخريجيها من أبناء الصعيد وبناته ، ثم بخدمات أساتذتها الذين اضطلعوا بجانب ظاهر من النهضة العامة فى جنوب مصر . وعندما جاء نظام الحكم المحلى كانت أوضاع الجامعة قد بدأت تستقر ، ولم يستطع الحكم المحلى أن يكون له رأى ولا توجيه ظاهر فى التخطيط العام للجامعة ، ولا حتى فى حالة كلياتها التى نشأت بعد ذلك فى محافظات أخرى جنوب أسيوط ، إلا بقدر ما كان ذلك الحكم قادرًا على مد يد المعاونة فى أعمال التنفيذ لمرافق الجامعة وكلياتها الناشئة .

ذلك كان الشأن بالنسبة لتجربة جامعة أسيوط . أما الجامعات الجديدة الأخرى التى جاءت بعدها فقد أنشىء معظم كلياتها فى ظل الحكم المحلى الجديد ، الذى حاول أن يكون له رأى ، بل وتوجيه فى بعض الحالات بالنسبة لإنشاء الكليات وافتتاحها . وقد انتهى الأمر فى بعض الحالات إلى أن يسعى بعض حكام الأقاليم من المحافظين ـ عن تحمس وحُسن نية من غير شك ـ إلى أن يتبنى بعض مشروعات الجامعة ، وإلى أن يرتب لنفسه شيئًا من التوجيه إلى ما يدفع الجامعة إلى أن تستعجل عملية الإنشاء وافتتاح الكليات ، حتى ولو تجاوزت طاقتها فى مراحل عملها الأولى . وعلى هذا النحو فإن بعض جامعاتنا المستجدة وجدت نفسها مدفوعة للإسراع فى عملها بما جاوز طاقتها الوليدة ، فضلاً عما انتهى إليه ذلك من بعض التداخل فى السلطات ، مع أن تجربة أسيوط قد اثبتت أن أخص ما تحتاج إليه جامعة وليدة هو استقلال رجالها بالتخطيط والعمل والتنفيذ خلال مراحلها الأولى .

تلك خلاصة ما مرت به قصة إنشاء الجامعات الجديدة بعد ثورة ١٩٥٢ ، ابتداء بجامعة أسيوط التى بدأ العمل الجدى والتخطيط والاستعداد لها فى نهاية سبتمبر من عام ١٩٥٥ وبدأ العمل التعليمى والبحثى فى كليتين منها هما كلية العلوم (كلية

الأساس) وكلية الهندسة فى السابع من أكتوبر ١٩٥٧ . ثم تلت أسيوط أخواتها الجديدات ، فتجمعت من حصيلة ذلك كله شجرة كبيرة ورائعة انقضى على فروعها الجديدة الآن ثلاثون عامًا من العمل التجريبى الجاد ، والذى قد لا يتيسر الحكم على نتائجه وآثاره البعيدة فى تغيير وجه الحياة الجامعية فى مصر إلا بعد انقضاء فترة أطول . والواقع أن من الصعب أن نتقصى امتداد آثار شجرة الجامعة التى بدأت جذورها العتيقة أول مابدأت فى التاريخ بريف مصر ومنطقة عين شمس القديمة ، ثم انتقلت لتستقر فى حاضرتى مصر بالإسكندرية والقاهرة لتعود بعد تركز أكثر من ألف سنة بالعاصمة القاهرة ، فتنطلق أو تعود مرة أخرى إلى ريف مصر وتراب أرض الكنانة . وتلك كانت نقطة تحول تاريخى لابد أن يكون لها بُعدها الذى بدأت بعض ملامحه تتكشف فى صورة نماء لشجرة الجامعة التى بدأت أغصانها وأزهارها تنتشر لأول مرة فى تاريخ الشجرة الطويل ـ بل والطويل جدًا منذ أيام مدرسة « أون » القديمة ، والتى انقضى عليها نيف وخمسون قرنا من الزمان . . . بدأت تلك الأغصان والأزهار والثمار تنتشر لتغطى أرض الكنانة كلها ، بل ولتنتشر إلى ماوراء حدود مصر فى أرض الشقيقات العربيات . . .

ومع ذلك فإن قيمة التجربة الريفية فى حياة شجرة الجامعة فى مصر لا تقف عند حد التجريب وتطبيق أنماط جديدة وإدخال أساليب مستحدثة فى الدراسة الجامعية أو فى البحث الجامعى أو فى تطبيق وسائل جديدة فى ربط الجامعة بتنمية المجتمع المصرى المتطور . . . وإنما كذلك هناك ناحية بدأت آثارها فى الظهور ، وهى أن الفرصة الجديدة التى أتيحت لنفر من رجال الجامعة الأم الذين انتقلوا من القاهرة قد مكنت لهم من استنباط وسائل جديدة فى مجال « الإدارة الجامعية » التى تستطيع بمقتضاها جامعة صغيرة وناشئة فى بلد صغير من مدن الريف المصرى بعيدًا عن سلطان المركزية التى سيطرت على حياة مصر والمصريين فى العاصمة، وكادت أن تخنقها قرونا طويلة . . . مثل هذه البيئة الجامعية الصغيرة الجديدة أو المستحدثة ، كان كل فرد من العاملين فيها يستشعر « المسئولية الفردية » فى المشاركة فى عمل إنشائى كبير ، ويجمع من الخبرة ما يؤهله لأن يشارك بنجاح ـ متى أتيحت له الفرصة ـ فى النهوض بأعباء الإدارة فى جامعة أو مركز جامعى آخر فى يوم من الأيام . ولعل الأمر يجاوز مجرد المصادفة أن يقوم

على رأس ثمانٍ من بين إحدى عشرة جامعة فى مصر فى العام الذى انقضت فيه ثلاثون سنة على تجربة الجامعات الجديدة فى أسيوط (١٩٨٥) . . . لعل الأمر ليس مجرد مصادفة أن يكون رؤساء جامعات القاهرة وعين شمس وأسيوط وطنطا والقناة والمنوفية (شبين الكوم) والزقازيق والمنيا هم جميعا ممن سبقت لهم الخبرة فى العمل بجامعة أسيوط والارتباط بأعمالها العلمية والإنشائية والإدارية فى يوم من الأيام . . . وحتى بعض الجامعات الأخرى التى لم تتوثق الصلة المباشرة بينها وبين تجربة أسيوط (الإسكندرية والمنصورة وحلوان) فى ناحية الإدارة قد قام بينها وبين أسيوط وسائر جامعات مدن الريف تعاون وثيق ومستمر فى جوانب التعليم والبحث العلمى وتبادل الخبرات فى هذا المجال . ثم إننا إذا انتقلنا إلى جامعةالأزهر وكلياتها المستحدثة فإننا نجد أن أسيوط كانت أولى الجامعات التى مدت إليها يد المعاونة وتبادل الخبرات ، فزودت الهندسة والعلوم والطب بالعديد من أعضاء هيئات التدريس والعمداء ، بل أمدت الجامعة ذاتها باثنين ممن تولوا عمل نائب الرئيس (البحوث والكليات المستحدثة) .

جامعة حلوان ـ تجربة جديدة مع المعاهد الفنية العالية :

ذلك كله عن الجامعات الجديدة التى جاء انتشارها على صلة بالجامعة الأم أو بغيرها من جامعاتنا الحديثة . ولكن هناك تجربةمستحدثة هى جامعة حلوان . وهى تجمع فى كلياتها بين « الجامعة التقليدية » « والجامعة المستحدثة » ، بل هى ذات طابع خاص جديد بالنسبة للجامعات الأخرى ، وقد نشأت أول ما نشأت فى صورة مجموعة من المعاهد التخصصية والفنية التى أنشأتها وزارة التربية والتعليم ، ثم رعتها وزارة التعليم العالى ، (وهى الوزارة التى استحدثت خلال فترة رأت الدولة فيها أن تنشىء وزارة خاصة للتعليم العالى والجامعى إلى جانب وزارة التعليم العام ،واستمرت حتى عدل هذا النظام الذى لم يلبث أن بدا وكأنه يمس مفهوم استقلال الجامعات بشئونها فى نطاق وزارة واحدة للتربية والتعليم . . . ثم عادت الدولة فرأت ضرورة أن يكون هناك وزير أو وزير دولة للبحث العلمى والجامعات ما دام الدستور يقتضى أن تكون المسئولية الدستورية « لوزير » فى الحكومة) . وكان بعض تلك المعاهد قديما ، مثل كلية الفنون الجميلة وكلية الفنون التطبيقية . اللتين كان أهل الجامعة إذ ذاك يرون أنهما

مخصصتان لدراسات ذات طبيعة خاصة تتصل بالفنون الجميلة أو التطبيقية التى لا تمت « لمفهوم » العمل الجامعى بصلة تقليدية مقبولة للجميع . كما كان بعض المعاهد مستحدثا ، ومنهاعلى سبيل المثال المعهد العالى للتكنولوجيا بحلوان ، وهو الذى كان يمثل الجانب التكنولوجى والتطبيقى للدراسات الهندسية العالية ، وكان الجامعيون يرون فى ذلك الحين أيضًا ، (ولا يزال بعضهم يرى ذلك) أن مثل هذا المجال إنما يمس إعداد الفنيين إعدادًا عاليا أكثر مما يتصل « بالعلوم الهندسية » التى تدرس فى كليات الهندسة بالجامعات . وقد رأينا من قبل أن « الجامعة الأم » (جامعة القاهرة) قد سارت سنوات عديدة على أساس مفهوم أن الجامعة فى مصر إنما ينبغى أن تسير على النمط الأكاديمى الذى يتبعه كثير من الجامعات الأكاديمية فى غرب أوربا ، وهى التى تقتصر على كليات الآداب والحقوق والعلوم والطب ونحوها ، أما كليات الهندسة ذات الطبيعة التطبيقية فإنها يصح أن تكون تابعة لجامعات « تكنولوجية » وليست بالضرورة جزءًا من الجامعات الأكاديمية التقليدية . بل إن جامعة القاهرة لم تضم إليها كليات الهندسة والزراعة والتجارة إلا فى عام ١٩٣٥ ، وكانت هذه خطوة تقبَّلها العديد من رجال الجامعة أيامها حين ضموا أيضًا كلية دار العلوم إلى الجامعة ، رغم أنها كلية لتكوين معلمى اللغة العربية والمتخصصين فيها ـ على أن الجامعةلم ترغب فى أن تخطو بقية الخطوات الطبيعية التى كان يصح أن تنتهى إلى الأخذ بنظام قبول المعاهد الفنية المتخصصة الأخرى فى رحاب الجامعة ، معاهد التربية الرياضية أو معاهد التجارة المتخصصة (كالتجارة الخارجية مثلا) أو الفنون الجميلة والتطبيقية أو نحوها ، مما هو معمول به فى كثير من جامعات الغرب الحديثة ، لاسيما فى الولايات المتحدة الأمريكية .
بل إن الجامعات المصرية بقيت حتى سنوات قليلة مضت وهى ترى أن إعداد المعلمين للتعليم العام ليس من عمل الجامعات ، (ولم تشذ عن ذلك إلا جامعة عين شمس التى قبلت أن تنتهى إليها كلية المعلمين القديمة ، التى جاءت فى أعقاب معهد التربية اللذين ورثتهما جميعًا كلية التربية الحالية) . وذلك أمر كان مرده إلى أن أهل الجامعة لم يقتنعوا بفكرة أن تكوين معلم التعليم العام ينبغى أن يتم تحت مظلة الجامعة، وهو الأمر الذى سارت عليه الجامعات فى الغرب ، لاسيمـا فى بريطانيـا حيث اقتنعت جامعاتها منذ عشرات السنين بأنها لن تستطيع أن تنفذ إلى التعليم العام وتساهم فى رفع

مستواه ليؤهل تلاميذه تأهيلا كافيا وصالحا لكى يلتحقوا بالجامعات إلا إذا تولت الجامعة أمر كليات التربية وبعض معاهدها . ولولا أن اتاح الله للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا أن يدرس موضوع كليات التربية وحاجة البلاد إليها ، ثم حاجة التعليم العام ذاته إلى أن تكون تلك الكليات تحت مظلة الجامعات . . . لولا ذلك ما انتهى بنا الأمر إلى تحقيق التوسع فى تلك الكليات ، حتى أصبحت الآن تغطى كل محافظات البلاد وتعمل فى كنف الجامعات ، ولو فى ظروف ينقصها دعم كثير .

ونعود إلى المعاهد الفنية العالية التى كانت تتولاها وزارة التعليم العالى . وكانت تلك المعاهد قد تكاثرت فى أواخر الخمسينيات وخلال الستينيات فزاد عددها على العشرين، وانتشرت فوق أرض مصر ومدنها . وعلى الرغم من أن القصد من إنشائها الأول كان هوتأهيل الفنيين (فى ثلاث سنوات دراسية أونحوها) ليكونوا فى عون أصحاب المهن من خريجى الجامعات فى كليات الهندسة والزراعة والتجارة وغيرها ، إلا أن عدد سنوات الدراسة فى تلك المعاهد ارتفع إلى أربع سنوات ، أى بما يساوى عدد سنوات الدراسة الجامعية (أو بما يدانيه بالنسبة لكليات الهندسة) ، فضلاً عن أن طبيعة الدراسة فى تلك المعاهد تطورت من الوقوف عند الناحية الفنية إلى الجنوح نحو الناحية الأكاديمية ، بحيث لا تكاد تختلف عن الدراسة الجامعية ، رغم أن هيئات التدريس بالمعاهد لم تكن كلها مؤهلة تأهيل هيئة التدريس الجامعية . بل إن الأمر لم يلبث أن انتهى إلى مشكلة ظاهرة بالنسبة لتعيين خريجى تلك المعاهد ، وهم الذين سعوا إلى ألا يكون هناك تفاوت فى المعاملتين المادية والأدبية بينهم وبين خريجى الكليات الجامعية . وفى مواجهة هذا الضغط رأت الدولة أن تضع الأمر أمام المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الثانية (١٩٧٥) . ولم يلبث المجلس أن رأى أن المعاهد لا تؤدى المهمة التى وجدت من أجلها ، وأن التفرقة بين المعاهد والكليات الجامعية أصبحت تفرقة شبه صورية ، أوعلى الأقل غير واقعية ، وأن من الخير أن يعاد النظر فى هذه المعاهد ، بحيث تعدل برامج العمل فيها ، ويرتفع أمر هيئات التدريس فيها وشروط تعيينهم ليتلاءم ذلك مع الجامعات ، ثم تنشأ من هذه المجموعة، أو معظمها، جامعة من نوع جديد، تكون قريبة من الجامعة «التكنولوجية»

التى تصبو البلاد إلى أن تأخذ ببعض نظمها ، فيكون لمصر مثل ما لغيرها من أمم الغرب من الجامعات « التكنولوجية » ذات الصفة العملية والتطبيقية ، فذلك مما يثرى التربية الجامعية فى مصر وينوعها بما يمكّن البلاد من مواجهة مختلف احتياجاتها من الخريجين الأكاديميين والفنيين المثقفين . وفعلاً قامت جامعة حلوان ، وهى جامعة ليست « تقليدية » بالمعنى المتعارف عليه ، ولا « مستحدثة » بالمعنى الكامل . وكان المعهد الأول والأساسى فيها هو معهد التكنولوجيا فى حلوان ، ثم انضمت إليها مجموعة من المعاهد العالية ، خصوصًا وإن بعض جامعاتنا التقليدية لم ترغب فى أن يضم إليها أى من تلك المعاهد ذات الصفة التطبيقية ، فلم تضم جامعة القاهرة إليها معهد التربية الرياضية (على قربه النسبى من حرمها بالجيزة) ، ولا كلية الفنون الجميلة أو الفنون التطبيقية (والأخيرة ملاصقة لحرمها) ، ولم تشأ جامعة الإسكندرية إذ ذاك أن تقبل معهد التربية الرياضية بالإسكندية ولا معهد القطن ، كما ضمت معاهد البترول والهندسة والتجارة فى السويس وبورسعيد إلى جامعة القناةعند إنشائها .

على كل حال فإن جامعة حلوان نمط جديد لاقى بعض الصعوبات فى أول إنشائه ولكن الجامعة بدأت تجد سبيلها إلى الاستقرار ، ولا تزال تحتفظ بقسط ظاهر من طابعها الأصيل كجامعة تكنولوجية ، خرجت بها جامعات مصر عن بعض نطاقها الأكاديمى إلى نطاق تكنولوجى عملى الطابع فى الدراسة والبحث التطبيقى . ولعل تجربة جامعة حلوان أن تتكرر فى كليات أو جامعات فى مجالات العلوم التطبيقية كالهندسة والزراعة والتنمية والصحة العامة . ويحسن أن يكون بعضها بينيًا يجمع بين أكثر من مجال واحد وأن تخصص لمناطق التوسع الزراعى والسكانى الجديدة ، كمدينة السادات (هندسة وميكنة زراعية) والعامرية (زراعة غير تقليدية) والعاشر من رمضان (تنمية) . . إلخ .

على أنه لابد لنا من أن نسلم بأن إنشاء جامعة حلوان إن كان قد عاون فى حل «مشكلة المعاهد العليا » فإن هذا كان حل ضرورة ألجأنا إليه تدبيرنا غير السليم لما سارت عليه معاهدنا الفنية العالية . وليس معنى اضطرارنا إلى تحويل تلك المعاهد إلى «جامعة تكنولوجية » أو « بوليتكنيكية » (أو جامعة هى فى حقيقتها بين هذين النوعين)

أن مصر تستطيع أن تستغنى عن المعاهد الفنية الجامعية أو العالية كما قصدنا إليها فى أول الأمر . ففى تقدير العارفين أن كل مهندس جامعى يحتاج إلى ثلاثة من الفنيين الذين تخرجهم المعاهد الفنية الهندسية العالية (أو المتوسطة ـ العالية على الأقل) . وكذلك الحال تقريبًا بالنسبة للزراعيين والتجاريين المهنيين الجامعيين . وقد ترتب على تأخرنا فى إنشاء المعاهد الفنية العالية والمتوسطة ـ العالية أن أهدرنا طاقة خريجينا من المهندسين والزراعيين والتجاريين الجامعيين ، الذين يؤدى بعضهم عمل الفنى بدلا من عمل المهنى . وياليتهم يستطيعون اتقان مثل هذاالعمل الفنى الذى لم تؤهلهم الجامعات للقيام به ، ثم ياليت بعضهم يحصل على مثل الجزاء المادى الذى قد يحصل عليه « عامل حرفى مهنى » علمته التجربة والمران ولم يحصل حتى على فرصة الدخول إلى معهد فنى عال أو جامعى من النوع الذى تحتاج إليه البلاد . ولعل الزمن لا يطول قبل أن نعود إلى فكرة التوسع فى إنشاء المعاهد العليا الفنية ، حتى وإن ترتب على ذلك أن نسير من جديد فى طريق إنشاء جامعة تكنولوجية ، ثم ياليتنا أن نعيد النظر فى التجربة التى نسير عليها الآن ومنذ بضعة عشر عاما ، من قبول الطلاب الحاصلين على مجاميع صغيرة فى الشهادة الثانوية فى معاهد فنية متوسطة ـ عالية تقتصر الدراسة فيها على عامين ، وبعضها قائم فى مبان غير مناسبة ، وغير مزودة بالمعامل ووسائل التدريب الصحيح ، ولا بأعضاء هيئة التدريس المتخصصين . وكأنها إنما أنشئت لمجرد تخفيف الضغط عن الجامعات ، وإتاحة الفرصة لتعليم فنى متوسط ـ عال للفائضين (من خريجى الثانوية العامة) عن طاقة الجامعات .

عودة ضرورية إلى الأزهر : « الجامعة الأمة » واستمرار روح مصر على الزمن

والآن وقد استعرضنا رؤيتنا التاريخية التحليلية للجامعة فى مصر القديمة ومصر الحديثة ، واستعرضنا كذلك فلسفة الفكر والعمل التى تقع من وراء الجامعة الأم فى نشأتها واتساعها ، ثم الجامعات الجديدة فى انتشارها لتشمل ريف مصر بمختلف أطرافه ، ثم تجارب إنشاء الجامعات والكليات على اختلاف هذه التجارب من جامعة إلى جامعة ، فإن الرؤية التاريخية التحليلية لا يمكن أن نكتفى فيها بما أوردنا فى عجالة عن الأزهر ، أقدم جامعة حية عرفتها مصر أو عرفها العالم من الجامعات المستمرة

والتى اتصل العمل فيها دون انقطاع منذ أن قامت . ذلك أن أقدم الجامعات التى عرفتها أوربا فى إيطاليا على وجه الخصوص ثم فى بعض مواقع أوربا الغربية ، قد سبقها الأزهر بما يزيد على القرنين كمعهد جامع مختص أساسًا بعلوم الدين والحكمة واللغة . ولعل هذا « القدم » وهذا « الاستمرار » و « الاتصال » على الزمن فى الأزهر أن يكون انعكاسًا لما امتاز به فكر مصر وحضارتها من قدم واستمرار وعدم انقطاع ، سواء فى مجال المدنية المادية أو فى مجال المعنويات وبناء الثقافة والحياة الإنسانية بعامة . كذلك فإن الأزهر ـ الجامع والجامعة ـ قد امتاز بميزة ثالثة عرفتها مصر (إلى جانب ظاهرتى «القدم » و « الاستمرار ») ، هى « الحيوية » التى قاومت الزمن وتجددت بثقافتها من عصر إلى عصر ، ولو أن شجرة الجامعة ذاتها قد ازدهرت فوق أرض مصر فى بعض العصور ، ثم ضمرت فى بعضها الآخر ، لتعود فتزدهر من جديد فى دورات متعاقبة . فجامعة « أون » العتيقة تلك قد قامت وازدهرت قرب رأس الدلتا لتشع بدورها إلى الجنوب والشمال ، بل وإلى ما وراء الشواطئ والبحر ، ولتتخلف عنها معاهد ومعابد فى مواضع مختلفة من أرض مصر . ثم كان أن تشتتت مع الزمن الطويل جهود تلك الجامعة العتيقة وفروعها المعبدية المتناثرة ، حتى انتشر بعض حكمة عين شمس القديمة إلى بلاد اليونان ، ليعود بعد قرون إلى الإسكندرية ، حيث قامت جامعة ومكتبة ومتحف ، هى رباط العقد وواسطته بين مصر العتيقة واليونان القديمة ، وأصبحت الإسكندرية مركز الفكر والحكمة والمعرفة فى العالم القديم كله ، ولكن مدرستها بدأت بدورها تخمد تحت الرماد ، حتى إذا ما جاء العهد المسيحى تركزت « الكرازة المرقسية » فى الإسكندرية . ولكن الكنيسة القبطية التى حملت لواء الصمود من أجل الحرية فى وجه طغيان الرومان ، والتى مثلت روح التدين المتوارث واستمرت على الزمن ، لجأت بفكرها إلى أديرتها فى الصحارى المصرية ، حيث احتفظت الكنيسة بجذوة المعرفة ولكن بعيدًا عن خضم الحياة فى وادى النيل . وبقيت الحال على ذلك ـ كنيسة قبطية مرقسية فى مركز الجامعة التقليدية بالإسكندرية ، وأديرة ومناسك يقع أغلبها فى أطراف منعزلة من الوادى أو بعيدًا فى قلب الصحراء ـ حتى إذا ما دخل الإسلام إلى مصر وجد ما يشبه الفراغ الفكرى والروحى الذ ى حاول الفكر الدينى أن يشغله فى جامع عمرو قرب الفسطاط ، ثم فى الجامع الأزهر الكبير بقاهرة المعز لدين الله بعد ذلك .

ولعل من الطريف أن نسجل أن الجامع الأزهر لم يقم ساعة وصول الإسلام من المشرق مع عمرو بن العاص ورجاله ، وإنما قام بعد ذلك بأكثر من ثلاثة قرون ، حين ارتدت موجة الفكر الإسلامى من تونس فى المغرب إلى مصر فى المشرق . وأغلب الظن أن الحدث التاريخى لم يأت بمجرد المصادفة التى لم تسبقها أسباب ضاربة بعيدًا فى التاريخ ، وإنما هو قد جاء من أرض تونس الخضراء ، التى كانت قد عرفت المؤثرات المصرية القديمة عن طريق فينيقية وقرطاجة ، التى احتفظت بجذوة صلات الفكر والثقافة العتيقة ، حتى تجاوبت بصداها من جديد فى عهد الفاطميين ، بعد أن كانت قرطاجة قد اتخذت لونها الخاص من الفكر الإسلامى الفاطمى ، ثم ارتدت بصداه من جديد نحو المشرق . . . بل نحو أرض الكنانة التى كانت أرض الحضارة الأجدر والأرحب والأقدر على أن تنفخ فى جذوة الفكر الإسلامى لينبعث منها مشعل النور من فوق مآذن الجامع الأزهر الشريف .

تلك قصة للاتصال الفكرى المتجدد وقصة الجامع الجديد ، بل الجامعة التى جددت بها مصر دورها التاريخى فى بناء الفكر الجامعى واحتضان جذوته والنفخ فيها بما يبعث أوارها وضياءها من جديد ، فى موقع جغرافى هو أصلح المواقع لأن يبنى مفهوم « العالمية » ولأن يقيم بالتدريج جامعة الأمة الإسلامية كلها فى الشرق والغرب . وظاهر منذ بداية الجامع الأزهر أن روح مصر ورحابتها وعالميتها قد غطت على روح تونس الفاطمية ذات الاتجاه الخاص المحدود . فلم يلبث الأزهر ، بعد فترته «الفاطمية» الأولى ، أن اتسع لمذاهب الإسلام الأربعة ، وأصبح « الجامع » مجمعا «للفكر » إلى جانب أنه مسجد « للعبادة » . ولعل هذا ذاته هوالذى أهل الجامع الأزهر لأن يصبح « الجامعة الأمة » التى عرفتها مصر وعرفها العالم الإسلامى كله .

وفوق ذلك فإن الجامع الأزهر ، الذى ورث الموقع العالمى « المصرى » العريق فى القدم لم يلبث أن أصبح مقرًا للفكر والمعرفة ، يجمع بين فقه الدين الإسلامى الرحب وبين علم الدنيا الذى توارثته الأجيال منذ القدم فوق أرض مصر وزاوية المشرق ، فرأينا الأزهر مقصدًا ومستقرًا لأصحاب الفكر من مسلمى المشرق والمغرب ، واستند إلى أعمدته وعمر أروقته الشيوخ والطلاب من أقطار الأرض ، وأرسوا قواعد جديدة

للمعرفة بأساليب « علمية » عرفها الأزهر القديم دون غيره من دور العلم إذ ذاك وظهر من بين اللائذين به علم مثل عبد الرحمن بن خلدون ، الذى فلسف علم التاريخ ووضع القواعد الأولى لما أصبحنا الآن نعرفه بعلم الاجتماع ، والذى نقل عنه الغرب الحديث « أسلوب » البحث الذى كان هو صاحبه ومؤسسه . وهكذا فإن جامعة الأزهر العتيذة تلك لم يقف دورها عند الحفاظ على التراث القديم والاجتهاد فيه بأسلوب تقليدى ، وإنما امتد ذلك إلى « التجديد » ذى الأثر الباقى فى جوانب خاصة من دراسات الدين والتاريخ والمجتمع الإنسانى وحضارة العمران الإسلامى على الأرض، وكانت تلك إحدى الصفحات الوامضة فى تاريخ « الجامعة الأمة » التى أصبحت بحق أقدم الجامعات الإنسانية المعاصرة على الإطلاق .

وقد يأخذ البعض على الأزهر ـ الجامع والجامعة ـ أنه استمسك لعدة قرون بما يعرف ـ من ناحية سطحية ـ بأنه « جمود » الأزهر ، ولكن الواقع أن هذا « الجمود » لم يكن فى يوم من الأيام جمودًا حقيقيًا ، وإنما هو كان أقرب إلى « الصمود » الفكرى الذى وقف به الأزهر فى مواجهة الفكر الأوربى الذى جاء مع عصرالنهضة الأوربية ، فكان صمودًا حفظ للإسلام والفكر الإسلامى طابعهما التقليدى الأصيل فى مواجهة « الأوربية » التى جاءت طلائعها مع « الصليبية » ، والتى عاصرت النهضة فى أوربا . ولسوء الحظ أن التعصب غلب على الحرب الصليبية التى جاء بها المغامرون من الغرب ، فتبدى للمناضلين المسلمين من أهل الشرق أن « المواجهة » إنما هى مواجهة مذهبية سياسية مغلقة ، وأنه ليس هناك من درس أو فكر متبادل على مستوى إنسانى أو روحى متكافئ بين الشرق والغرب ، وإن تناقض « القيم » الدينية بل والروحية والأخلاقية العامة لا يدع مجالاً للتعاون بين غريمين لا تكاد تجمع بينهما بقية من تراث دينى سابق ، حتى ولا بالقدر المشترك الذى كانت المسيحية والإسلام قد ورثاه عن أصول الدين الحنيف وعُقيدة إبراهيم أبى الأنبياء . ومن هنا فإن الأزهر إذا ما كان عليه أن يحافظ على روح «الوحدانية المطلقة » والتى لا تأتيها شائبة من قريب أو من بعيد ، فلم يكن له بد من أن يصطنع ذلك « الجمود » الظاهرى الذى اشتهرت به جامعته ، ولكنه لم يكن فى رأينا ورأى أهل الإنصاف من المؤرخين ، إلا « صمودًا » فى وجه قوة بدأت عسكرية فى أول عهدها ، ثم انتهت بأن خلفتها هجمات فكرية فى عهد النهضة الأوربية ، بل وفى

بعض عهد الاستشراق الحديث ، حتى انتهى الأمر إلى مساجلات فكرية بين بعض رجال الفلسفة والفكر والدين المسيحى فى أوربا ، وبين بعض المفكرين الأزهريين الذين تصدوا لهذا التحدى وردوا عليه ، ردودا كان بعضها من صفوة ما قال به علماء الأزهر الشريف المحدثون خلال قرن أو أكثر من عصرنا الحديث .

وليس من دليل أبرز على أن الأمر إنما كان أمر « صمود » من أن الأزهر لم ينعزل فى يوم من الأيام عن « الحياة » فى مصر بل وفى العديد من بلاد العالم الإسلامى وشعوبه . وفى مصر بالذات اقترن اسم الأزهر بحياة « الشعب » قبل ارتباطه بحياة « الحاكم » فهو الذى تزعم حركة المقاومة « الشعبية » بعد أن انهار الحكام المماليك فى مواجهة الحملة الفرنسية فى أواخر القرن الثامن عشر . وهو الذى تركزت فى أحيائه الشعبية ثورة الشعب بقيادة شيوخ الأزهر وعلمائه . وهو الذى ساق محمد على « واستخدمه » فى مطلع بناء استقلال مصر واختاره واليا فى مواجهة المملوكية التركية المتخاذلة ، وإن كان محمد على قد جحد ـ وبجهالته وغطرسته ـ فضل الأزهر عليه وعلى حكمه ، فتجاهل الأزهر ، بل « تهرب » منه ودار من حوله ، فأدخل على مصر « ثنائية » التعليم ، ولم يبن مدارسه الحديثة فى رحاب الأزهر العتيد ، ولم يجعلها حتى مدارس متفرعة عنه ، وارتكب بذلك أكبر « خطيئة » فى تاريخ مصر الفكرى والتربوى الحديث ، وتم ذلك بتوجيه ماكر من خبرائه الأجانب الباحثين عن عمل جديد لأنفسهم ، ولا نزال نقاسى من هذه الثنائية فى حياتنا التعليمية حتى الآن ، حيث لا نزال نكافح من أجل تطوير تعليمنا لنجمع بين الأزهر الجامع والجامعة من جهة ، وبين نظامنا التعليمى والجامعى الحديث من جهة أخرى . . . ولئن كان محمد على قد فعل ذلك كله ، فإن الأزهر ذاته استطاع أن يحتفظ بمكانته العتيدة الأصيلة فى حياتنا الفكرية ، وبدوره الخاص والمؤثر فى حياتنا التعليمية والتربوية ، فتخرج منه القادة الذين تركوا ميسمهم فى تاريخنا الحضارى والقومى العام خلال القرن التاسع عشر وجزء كبير من القرن العشرين ، فهو الذى خرّج فى أروقته رفاعة الطهطاوى وأقرانه من قادة المعرفة والثقافة والتعليم فى القرن الماضى ، وممن تولوا أمور التعليم الحديث خارج الأزهر ، وقادوا بعض بعثاته إلى الخارج . وهو الذى خرج أمثال سعد زغلول الذى قام على إصلاح التعليم الوطنى الحديث ، وانطلق من ذلك إلى قيادة ثورة الأمة ، وأمثال محمد عبده الذى زكز علمه

وجهده فى إصلاح شئون الأزهر ذاته والانطلاق به وبفكره إلى ما يصلح مساره ليساير العصر وليصبح ذا فعالية فى نهضة الأمة والفكر الإسلامى كله . وهو الذى تفرعت عنه أو انبعثت منه معاهد كان قيامها علامة فى تاريخنا الفكرى والتعليمى الحديث ، ومن أمثال ذلك مدرسة القضاء الشرعى التى جددت من أسلوب الأزهر التقليدى فى شئون الشريعة والتى استمر أثرها بعد انتهاء عهدها فى القيام على دراسات الشريعة بمدارس الحقوق وكلياتها بالجامعة المصرية الحديثة . وكذلك الحال بالنسبة لدار العلوم التى نشأت على هامش الأزهر ومن بذرته وانفردت بالقيام على شئون اللغة العربية ودراساتها وبحوثها حتى اندمجت فى جامعة القاهرة ، حاملة معها مؤثرات الجامع الأزهر إلى عقر دار الجامعة الحديثة . بل إن الأزهر هو الذى أمد جامعتنا الأهلية الأولى ببعض أبنائه النابهين . . . ومامثال طه حسين عنا ببعيد .

وهكذا فإن الجامع والجامعة الأزهرية لم ينعزلا عن الحياة الفكرية والتعليمية ، بل الحياة الجامعية الحديثة فى مصر المعاصرة . ولقد أثرا فى بناء حياتنا الفكرية والثقافية بما لا يقل عن تأثيرهما فى حياتنا السياسية والقومية العامة ، وذلك كله على عكس ما كان يتصور أولئك الذين تحكموا فى مصائرنا السياسية والفكرية والروحية منذ عهد محمد على إلى عهد الاستعمار الغربى المعاصر . ولئن كان لهذا كله من تفسير فهو أن مثل هذا الجامع الأزهر وجامعته لا يمكن أن يطغى عليهما الزمن أو الأحداث الطارئة والدخيلة وإنما هما جزء أصيل من العصر ذاته ، بحيث إن التاريخ الفكرى الحضارى بل والسياسى القومى لمصر المعاصرة لا يمكن أن يفهم أو يفسر تفسيرًا كاملاً فى غير وجود الأزهر وجامعته على أرض مصر . . . بل كذلك فإن قصة شجرة الجامعة التى نحن بصددها الآن لا يمكن أن تفهم فهما صادقا صحيحا بدون قصة الجامع الأزهر وجامعته العتيدة .

ثم إن هناك جزءًا آخر من قصة الأزهر وجامعته لا بد أن نضيفه إلى حديث الأزهر الشريف . . . فالدروس فيهما قد تناولت بعض الرياضيات والفلك وعلوم الطب والعلوم الطبيعية منذ قديم ، وبرز فيها بعض العلماء القدامى ، حتى إذا جاء القرن العشرون بدأت فيهما نهضة شاملة وباقية الأثر منذ أن ظهر محمد عبده ودعا للتجديد

ومعاصرة الحياة الحديثة والفكر السياسى والتعليم الجديد فى مصر المعاصرة ، بل ومحاولة ملاحقة الغرب الأوربى الذى سبق العالم الإسلامى إلى الأخذ بأسباب التجديد فى أساليب المعرفة العلمية الحديثة . ولئن كانت ظروف الكفاح السياسى قد أخذت على الإمام وقته وجهده ، بل واقصته عن الأزهر والبلاد بعض الوقت ، فإن فكر محمد عبده (ونظرته الجديدة إلى دور الفكر الإسلامى والعلم الإسلامى فى حياة الأمتين المصرية والإسلامية بعامة) قد بقى صاحب الفعالية والأثر الباقى على الزمن داخل الأزهر وخارجه ، فبدأ العلم الأزهرى التقليدى يزاوج العلم الحديث مزاوجة أحيت القديم وأثرت الجديد على نحو لا يزال الأزهر يعيش بعض قصته حتى الآن . وعندما جاءت الثلاثينيات من هذا القرن العشرين وبدأ بعض شيوخ الأزهر وأئمته من تلاميذ محمد عبده وخلفائه يتلمسون سبيلهم إلى « تنظيم » الدراسة بالأزهر ومعاهده وكلياته توسعوا فى إدخال العلوم الحديثة فى المعاهد الابتدائية والثانوية ، وعاونتهم وزارة المعارف (إذ ذاك) فى تحقيق « الازدواجية » الجديدة فى المناهج ومحاولة تيسيرها بقدر الإمكان ، وإن كان قد ترتب على ذلك إطالة مدة الدراسة بمعاهد الأزهر (قبل المرحلة العليا) بعامين، عادت المعاهد فرجعت للأسف بهما إلى عام واحد ، فتثاقل العبء على الناشئة الساعين إلى العلم فى الأزهر ، ثم اتجه معظم التلاميذ إلى المدارس الحديثة حيث العبء أخف وحيث المستقبل أكثر ضمانا بالنسبة لمتابعة التعليم العالى الحديث وقاست معاهد الأزهر من ذلك ، فوقفت نسبة المقبولين فى المرحلة الابتدائية الأزهرية عند ١٪ فقط من مجموع المقبولين فى التعليم الابتدائى فى البلاد . ولقد عاد بعض شيوخ الأزهر فحاول تلافى ذلك خلال السبعينيات بتيسير التحويل من المدارس الحديثة إلى معاهد الأزهر ، ولكن النتيجة لم تكن دائما فى صالح معاهد الأزهر ، التى كان يحول إليها الضعاف من التلاميذ الذين ضاقت أمامهم سبيل الاستمرار فى التعليم العام الحديث . فضلاً عن أن هذه المحاولة لتوسيع قاعدة التعليم الأزهرى «بالتحويل» من التعليم العام قد أدخلت مزيدًا من الخلل فى القاعدة الأساسية الأولى فى الدراسة ، وامتد أثر ذلك بالتدريج إلى المعاهد والكليات الأزهرية التقليدية . وهذا أمر تضاعفت معاناة الأزهر وجامعته منه ، رغم المحاولات التى قامت حتى الآن من أجل تلافيه .

ثم إن حركة « التنظيـم » فى الأزهر قد صعدت مع الثلاثينيات إلى الكليات الجامعيـة ، فأنشئت ثلاث كليات جامعية تقليدية للدراسات والبحوث فى أصول الديـن والشريعة واللغة العربيـة ، مع أقسام للدراسات العليا فى هذه المجالات . وحل هذا التنظيم الجامعى محل الدراسات الأزهرية « العامة » والتى سارت لفترة ما على نهج الجامع الأزهر القديم التقليدى . ولكن ذلك النهج أو القسم « الأهلى » لم يلبث أن طغت عليه الأيام وحلت محله الكليات النظامية التى استمرت فى مجاراة النظم الجامعية الحديثة ، حتى بالنسبة لبعض مسميات الدرجات العلمية الجديدة ، حين استحدثت درجة « الدكتوراه » مثلاً فغطت على « العالمية » ، إجازة الأزهر التقليدية الشامخة !

ومع ذلك فإن قيام الكليات الأزهرية التقليدية فى جامعة الأزهر لم يكن نهاية المطاف . بل إن هذه الكليات بقيت ولا تزال مقصد الطلاب من أقطار العالم الإسلامى كله ، وكانت الدولة فى مصر قد عرفت للأزهر وجامعته قدرهما التاريخى والقومى الكبير ، وليس أدل على ذلك من أنه عندما اشتدت الأمور بمصر ،وجاء العدوان الثلاثى فى عام ١٩٥٦ خف رئيس الدولة لائذًا بالأزهر ومنبره ليعلن صمود الجهاد فاستجاب الأزهر واستجابت الأمة من ورائه . ولا أدل على ذلك أيضًا من أن مصر حين مدت يدها إلى إفريقية والعالم الإسلامى ، قد عنيت دائمًا باستيفاد البعوث الإسلامية التى تقصد الأزهر الشريف ، حتى لمست فى مطلع الستينيات أن كثيرًا من أهل المستعمرات السابقة من المسلمين أحسوا بأن التعليم الأزهرى التقليدى قد يؤهلهم لولاية شئون الدين فى بلادهم ، وهى أمور لا يستطيع أحد أن يأخذها منهم أو ينافسهم فيها ، ولكنه لا يؤهلهم لولاية شئون الحكم والاقتصاد والسياسة والتكنولوجيا والإدارة فى بلادهم ، وهى الأمور التى آن الأوان لأن يحلوا فيها محل المستعمرين بعد الاستقلال ولأن يشاركوا فيها مواطنيهم الآخرين غير المسلمين ، ممن درسوا فى مدارس المبشرين فى بلادهم ،أو تلقوا علمًا أوربيًا حديثًا بالخارج . ومن هنا فقد جاءت الطلبات من أولئك المسلمين فى العالم الثالث لاسيما فى إفريقية ، وطالبوا حكومة مصر بأن تجدد بعض نواحى الدراسة بالأزهر وجامعته ، لتشمل دراسات مثل الطب والهندسة والزراعة والتجارة واللغات . فاختارت حكومة الثورة أقرب الجامعات المصرية الحديثة إلى

إفريقية ، وهى جامعة أسيوط فعهدت إلى صاحبكم (وكان رئيسًا لها) بالعمل متشاورًا مع واحد من زملائه ، ومع اثنين آخرين من قدامى الأزهريين على أن يعد مشروعا لتطوير العمل العلمى والتعليمى فى الأزهر ، حتى يتسع مجال الجامعة الأزهرية ليشمل كليات للطب والهندسة والزراعة والتجارة والمعاملات إلى جانب الكليات التقليدية ودراساتها ، مع الاحتفاظ الكامل بطابع هذه الكليات التقليدية العريق والأصيل ، والذى عرف فى الأزهر منذ قديم . وكانت تلك بداية إعداد مشروع القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، وهو القانون الذى أتاح للأزهر أن يعمل فى صورة تجمع بين هيئته التقليدية الأصيلة ، وهى الهيئة التى قصد القانون إلى تقويتها وتأكيد دورها ومكانتها فى تاريخ الأمة الإسلامية ، وبين الصورة التربوية الجديدة التى تواكب عصر العلم التطبيقى الجديد ، وتجعل « الجامعة الأمة » فى خدمة متطلبات الأمة الإسلامية التقليدية والمعاصرة معًا ، وفى نطاق احتياجات عالمنا الثالث حديث التحرر ، وذلك كله مع تجلية الطابع الإسلامى الأصيل للدراسات الأزهرية التقليدية بالكليات المعنية بأصول الدين والفقه والشريعة والدعوة الإسلامية واللغة العربية بالجامعة الأزهرية العتيدة .

لقد صدر القانون الجديد ، وهو يمثل الدورة الثالثة فى تطوير العمل العلمى الكبير بالجامع الأزهر وجامعته . وقد كانت الدورة الأولى فى العقد الأول من هذا القرن على أيام محمد عبده ، ثم أتت الدورة الثانية فى العقد الرابع من القرن ، ثم ها هى الدورة الثالثة ، فى مطلع العقد السابع منه ، وإن كانت العبرة فى عمليات التطوير الكبير كلها لا تكون بمجرد تعديل القانون ، وإنما تكون بإتقان إعداد لوائحه التنفيذية (وهو ما تأخر كثيرًا بالنسبة للقانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١) وبالجدية الصادقة (بل والصارمة أحيانًا) فى اتخاذ خطوات التنفيذ وتوجيه إمكانات الدولة لتساند الأزهر وجامعته ، كما تكون بحشد جهود رجال الأزهر جميعًا للنهوض بالعمل الكبير ، حتى تساير الجامعة خطوات الزمن ، وحتى ينهض الأزهريون أنفسهم شيوخا وطلابا ، برسالتهم التاريخية فى خدمة الإسلام والعالم الإسلامى الكبير . . . وهذا كله لا يزال الأزهر وهيئاته المعاهد والجامعة ومجمع البحوث الإسلامية الذى خلف هيئة كبار العلماء - بسبيل تحقيقه على وجه أكمل وأشمل وأعمق وأبعد أثرًا فى حياة الجامع العتيد وحياة مصر

والعالم الإسلامى مما تيسر تحقيقه حتى الآن . وتلك رسالة جد ثقيلة ، ولا مفر من أن ينهض بها الأزهريون أنفسهم ، ومن ورائهم سند الدولة ومعونة نفر من رجال الجامعات الحديثة ، ممن سبق إليهم الأزهر بشىء من الفضل المباشر أو غير المباشر فى تكوينهم ونماء حياتهم الفكرية والروحية والدينية تحت ظلال شجرة الجامعة الكبرى على أرض الكنانة .

وهناك أمر آخر لابد من أن نشير إليه . . . ذلك أن الدخول إلى الأزهر كان دائماً يبدأ بالدخول إلى معاهده الأولى عند بداية السلم التعليمى (بل وفى الكتاتيب ومدارس تحفيظ القرآن الكريم قبل ذلك) . ويلاحظ أنه خلال النصف الأول من هذا القرن كانت الفرصة المتميزة فى التعليم العام يختص بها أبناء طبقة خاصة يقدر أهلهم على التوجه بهم إلى المدارس الأجنبية ، حيث كانت فرصة التعليم والتربية أفضل منها فى مدارس التعليم الحكومى . أما الفرصة الثانية فكانت تذهب إلى أبناء الشعب ممن يستطيع أهلهم توجيههم إلى مدارس الدولة ذات المصروفات ، حيث يستطيع النابهون أن يصلوا إلى نهاية السلم فى التعليم الجامعى الحديث بمختلف كلياته . وأما الفرصة الثالثة فكانت فى الأغلب الأعم لمن يتوجه بهم أهلهم إلى التعليم الأزهرى العام . وهؤلاء تقف فرصهم فى التعليم الجامعى عند كليات الأزهر التقليدية (فيما عدا القلة منهم) . وذلك مما صرف الكثيرين عن الاتجاه بأبنائهم إلى التعليم الأزهرى العام ، بل مما أشعر التلميذ فى معاهد الأزهر أنه مضيق عليه فى فرص التعليم الجامعى الحديث بالنسبة للتلميذ الذى يدخل به أهله إلى معاهد التعليم العام فى مدارس الدولة . أما بعد صدور القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ فى شأن تنظيم الدراسة بالأزهر وجامعته ، فإن الفرصة أصبحت موسعة ومتكافئة بالنسبة للطالب الذى يدخل به أهله إلى معاهد التعليم الأزهرى ، بحيث يرى طريق بلوغ أعلى سلم التعليم الجامعى مفتوحة أمامه فى كليات الأزهر التقليدية والحديثة بقدر ما تؤهله له قدراته وميوله ، دون أن يستشعر غبنا أو تضييقا عليه فى الفرصة بالنسبة لسائر أبناء جيله التعليمى . ومن يدرى لعل هذه أن تكون إحدى حسنات القانون الجديد التى لن تظهر آثارها البعيدة إلا بعد انقضاء جيلين أو نحو ذلك على تاريخ صدوره .

صفوة القول فى تاريخ شجرة الجامعة على أرض مصر :

ذلك كله كان تاريخ شجرة الجامعة فوق أرض مصر الطيبة . وهو تاريخ ضارب فى القدم ، بل ويرجع فى أصوله الأولى إلى مطلع العصر التاريخى الأول . وأغلب الظن أن مدرسة « أون » أو عين شمس القديمة بدأت تتخذ صورتها فى أواخر الألف الرابعة قبل الميلاد (وقبل أن تقوم أية « مدرسة » بهذا المعنى فى العالم) ، ثم تحددت تلك الصورة وترسخت حتى غدت فيها بعد أصلا عريقا لما أصبح يعرف باسم «الجامعة » . ويبدو أن مدرسة عين شمس تلك لم تنشأ فى كنف الحاكم القديم ، ولم تسر بالضرورة فى ركابه، وإنما كانت مدرسة فكر بلوره أصحابه بعيدين عن السلطان . وقد يكون من أدلة ذلك أنها لم تنتقل لتستقر فى « منف » حاضرة الدولة الموحدة الأولى فى مصر . بل إن فكر أصحابها لم يلبث أن اتسع دون أن تقيده ظروف ولا ملابسات محلية أو حتى إقليمية أو وطنية ضيقة ، وإنما هو قد اتسع ليتخذ صفة إنسانية جامعة ، حتى إن الناشئين من أهل المعرفة فى اليونان لم يلبثوا ، بعد أن جاوزت حضارتهم مراحلها الأولى، أن قصدوا إلى جامعة « أون » القديمة ، فأخذوا عنها بعض أصول الفكر والحكمة المصرية القديمة ، ثم نقلوها إلى اليونان ، حيث تبلورت واتخذت صورة متقدمة من الفلسفة ، حتى عادت مرة أخرى بعد ذلك من اليونان لتستقر فى مدرسة الإسكندرية ، ولتلتقى من جديد بالفكر المصرى ، الذى تركز فى صورته المختلطة بالإسكندرية ، حتى جاء الفكرالمسيحى الأول ونقل الكثير عن مدرسة الإسكندرية التى أصبحت فيها بعد قاعدة للكرازة المرقسية المصرية .

لقد كانت تلك هى المرحلة العتيقة الأولى من الفكر والعمل الجامعى الذى خرج من مصر إلى اليونان ، ثم عاد ليستقر بالإسكندرية فى مرحلته الثانية . والشىء الطريف أنه فيما يبدو فإن تلك الظروف الحضارية والتاريخية ذاتها قد عادت فاقتضت أن تتكرر الصورة مرة أخرى خلال المرحلة الثالثة من تاريخ شجرة الجامعة فى مصر وهى مرحلة الأزهر الشريف ، بعد انقطاع دام عدة قرون . ذلك أن رحابة الفكر المصرى وسماحته فى المزاوجة بين شرق البحر المتوسط (فى فينيقية من المشرق) وبين غربه (فى قرطاجة من تونس الخضراء) قد ارتدا (كما ترتد أمواج الفكر والحكمة

دائماً) . . . ارتدا بطبيعتها وسليقتها إلى منبتها وموطنها الأول فى أرض الكنانة ، فعادت مدرسة الفكر إلى رحاب الجامع الأزهر فى قاهرة المعز لدين الله . . . ولكن طبيعة الرحابة الفكرية المصرية الأصيلة جعلت الجامع الأزهر الفاطمى يجمع فى محرابه الإسلامى الواحد ، وفى أروقته وفى ظلال أعمدته ، بين مذاهب الإسلام الأربعة ، وبين العلماء والطلاب من مصر ومن بلاد المشرق والمغرب وداخل إفريقية على حد سواء . وفى ذلك كله جاء الأزهر ليعكس مرة أخرى تلك الصورة الفكرية الرحبة التى اشتهرت بها مصر وشجرتها منذ أيام عين شمس القديمة . بل هكذا جاء الجامع الأزهر فكان ساحة رحبة احتضنت الدين الإسلامى الجديد والسمح ، وقامت فى رحابها « الجامعة الأمة » بالمعنى الصحيح الكامل (لأنها جامعة الأمة الإسلامية والوطن الإسلامى من أقصاهإلى أقصاه) ، وهى التى حملت أمانة الفكر والحكمة والدين إلى ما زاد على الألف عام ، بل حملت رسالة الإسلام فى كل نواحى العقيدة وأصول الدين والفقه والشريعة واللغة واجتهاد الرأى والعبادات والمعاملات ، ودافعت عن ذلك التراث كله على المستويين الإقليمى والعالمى ، فكانت مثال الجامعة الإنسانية الرحبة فى تفكيرها وأسلوبها لكل من يلتمس الحرية أو يهاجر إلى ملاذ جامعة الأزهر ، فى مأمن من السلطان أو الطغيان . وما كان لمثل هذه الجامعة الأمة أن تقوم فى أرض غير أرض مصر . . . أرض الزاوية الآمنة فى قلب العالم . ولقد جمع الأزهر وجامعته العتيدة بين دراسات الدين ودراسات الدنيا ، بل بين حياة أهل الدين وحياة مجتمع السياسة فى الوطن المصرى والوطن الإسلامى على سواء ، حتى لقد أصبح الأزهر منارة العلم والدين ، وقلعة الدفاع عن الوطن وأهله فى وجه الطغيان وفى كل زمان ، وأعادت جامعة الأزهر سيرة شجرة الجامعةالتى اعتادت أرض مصر أن تراها مورقة مزهرة خلال فترات متصلة على مر القرون .

كذلك فإنه يخطىء من يتصور أن ما حدث من تطور فى نظام جامعة الأزهر واشتغالها بأطراف من علوم الدنيا قد غير من طبيعة هذه الجامعة أو حور فى رسالتها الأصيلة . ذلك أن الجامعة قد جمعت منذ عهدها الأول بين علوم الدين وأطراف من علوم الكلام والفلسفة ونحوهما ، وبين علوم الدنيا ـ مما يذكرنا بما حدث فى جامعة «أون» (عين شمس) القديمة تلك ، حين تفقه علماء الكهنة فى شئون الحكمة والفلسفة

والفلك وغيرها ، مما أصبح أساسا لبعض علوم الرياضيات التطبيقية فى العهود اللاحقة ـ وعلى هذا النحو كان تطوير الدراسة فى الأزهر فى العقد الأول من القرن العشرين حين بدأت حركة التجديد (على أيام الإمام محمد عبده) ، ثم فى العقد الرابع منه حين أضيف مزيد من العلوم الحديثة إلى العلوم الدينية بمعاهد الأزهر ، وحين أعيد تنظيم الدراسة بالجامعة وكلياتها الثلاث التقليدية العالية لأصول الدين والشريعة واللغة العربية (على أيام الشيخ محمد الأحمدى الظواهرى وغيره) . بل على هذا النحو أيضًا كان تطوير جامعة الأزهر فى عام ١٩٦١ ، حين أضيفت كليات العلوم الحديثة إلى الكليات التقليدية ، فجمعت الجامعة بين كليات علوم الدين وكليات علوم الدنيا المعاصرة ، التى أضيفت إلى الكليات التقليدية دون أن ينتقص ذلك من أصالة الأزهر وجامعته .

وهناك مسألة خاصة تستحق الذكر فيما يتصل بتطوير العمل الجامعى بالأزهر فى السنوات الأخيرة . ذلك أنه حدث توسع ملحوظ فى مجال عناية الأزهر بتعليم الفتاة ومشاركة المرأة فى أعمال الأستاذية فى بعض كلياته المستحدثة . ولقد كانت عناية الأزهر قبل منتصف هذا القرن مقصورة على التحاق بعض التلميذات بالمراحل الأولى من التعليم الدينى فى المدارس (والكتاتيب) التى تعد للأزهر ، أو فى انعقاد بعض الحلقات التى يخصصها الشيوخ للنساء المسلمات بالمساجد ودور العبادة . ثم تعزز ذلك (فى النصف الثانى من العقد السادس من هذا القرن ، على عهد الشيخ محمود شلتوت) بإقامة المعاهد الأزهرية المخصصة للفتيات . ولكن قانون تطوير الأزهر وجامعته فى عام ١٩٦١ أضاف خطوة جديدة على الطريق بأن فتح الباب أمام الطالبات فى التوجه إلى الدراسات الجامعية فى كليات الأزهر المستحدثة ، حتى إنه أنشئت لهن كلية خاصة بالبنات ، فضلاً عن التحاقهن ببعض الدراسات الجامعية فى الطب واللغات والترجمة الفورية وغيرها . بل إنه ظهر اتجاه بالسعى إلى تحويل كلية البنات إلى فرع خاص بالبنات فى جامعة الأزهر ، حيث إن هذه الكلية اشتملت على أكثر من تخصص واحد ، وإنه لمن الخير فى ظروف هذه الجامعة الإسلامية الكبرى أن تخصص للبنات كلية أو فرع قائم بذاته ، وأن يشارك فريق من الأستاذات المسلمات الفضليات فى القيام على التعليم والبحث العلمى بهذه الكلية أو الفرع الخاص . ومن

هنا تضيف جامعة الأزهر إلى أمجادها السابقة مجدا جديدًا ، تتكامل فيه جهود الرجال والنساء في العمل العلمى والدينى الكبير ، وفى تكوين الجيل الجديد من نساء الإسلام، خصوصًا بعد أن يزداد إقبال البلاد الإسلامية على إيفاد الفتيات إلى الأزهر وجامعته ، وذلك فتح جديد وتوسيع لنطاق العمل الجامعى بين النساء ، وبأسلوب الأزهر التقليدى فى الربط بين علوم الدين وعلوم الدنيا على المستوى الجامعى . وعلينا فى هذا المقام أن نؤكد مرة أخرى على أن القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ فى شأن إعادة تنظيم الأزهر وهيآته قد اشترط بالنسبة لقبول الطلاب أو الطالبات بالكليات والدراسات المستحدثة فى جامعة الأزهر من غير الحاصلين على الشهادة الثانوية الأزهرية . . . اشترط أن يكون قبول مثل هؤلاء الطلاب بعد استيفاء كليات الجامعة المستحدثة لحاجتها من خريجى المعاهد الأزهرية ، وعلى أن ترتب للطلاب المتقدمين من غير المعاهد الأزهرية دراسات تأهيلية فى سنتين (اختصرتا فيما بعد إلى سنة واحدة) فى الدراسات الإسلامية والفقهية ، مع اشتراط حفظ القرآن الكريم . ولكن تطبيق هذه الاشتراطات على النحو الذى قصد إليه القانون قد اعتراه قدر ظاهر من التراخى خلال المرحلة الانتقالية من تطبيق القانون ، حين كانت المعاهد الأزهرية لا تخرج كفاية الجامعة وكلياتها من الطلاب . وحدث ذلك للأسف الشديد حتى بالنسبة لحفظ كتاب الله بصفة عامة فى الأزهر ومعاهده وكلياته . ولعل الزمن أن يكون كفيلاً بأن تجد الجامعة ، بل ويجد الأزهر جميعًا ، السبيل الحق إلى أن يكون حفظ القرآن الكريم وفهمه وتفسيره أحد العمد الأساسية للدراسات فى جامعة الأزهر .

ولننتقل أخيرًا ، وفى ختام هذه الصفوة من القول فى تاريخ شجرة الجامعة ، إلى جامعات مصر الحديثة . ولقد قامت جامعة القاهرة الأم ، بعد أن كانت بعض جذورها الأولى قد بدأت فى هيئة مدارس عليا (عالية) منذ العقد الثالث من القرن التاسع عشر . وسنجد أن هذه الشجرة كانت هى الشجرة الرابعة فى تاريخ الجامعات على أرض الكنانة ، بعد أن كانت جامعة « أون » أو عين شمس القديمة هى الشجرة الأولى ، وكانت جامعة الإسكندرية القديمة هى الشجرة الثانية ، ثم جاء الجامع الأزهر وجامعته على أنهما الشجرة الثالثة . حتى جاءت هذه الشجرة الرابعة فمضت فى مسيرتها وطبيعة عملها ، وكذلك فى نموها وتطورها ، على النحو الذى سارت عليه

الشجرات السابقات ، لأنه النهج الذى أملته طبيعة أرض الكنانة وموقع مصر فى الإقليم الذى تتوسطه ، بل وفى العالم كله من حولها إلى الشرق والغرب والشمال والجنوب . ولقد بدأت الشجرة الرابعة ـ « الجامعة الأم » الحديثة ـ بجهود شعبية وطنية وكانت كلية الآداب فيها هى « كلية الأساس » بالنسبة للجامعة التى لم تلبث أن أصبحت جامعة حكومية سنة ١٩٢٥ .

ولقد كان هذا التحول الخطير فى حياة الجامعة عنصر قوة واستقرار ، كما كان عنصر ضعف وتهيب فى وقت واحد . فأما عن القوة فإنه اتاح للجامعة أن تجد سبيلها إلى الرسوخ والاطمئنان ، بعد أن كانت مواردها موضع القلق والاضطراب من عام إلى عام . وأما عن الضعف والتهيب فإن « التبعية » قد لا يتيسر معها فى جميع الأحوال الاحتفاظ بالشخصية الأكاديمية المستقلة والمتحررة . والمعروف فى أغلب الحالات وبالنسبة لمعظم الجامعات فى العالم كله ، أن من « يموّل » قد يلجأ إلى التحكم ، أو على الأقل إلى التوجيه . ولقد عانت جامعة القاهرة الأم وأخواتها الشقيقات وبناتها من بعض آثار التبعية الحكومية (ولو بدرجات متفاوتة) ، وإن كانت جذور هذه التبعية فى أغلب واقعها جذورًا وطنية مخلصة وهادفة إلى خير مصر ، بل وإن كانت تلك المعاناة لحُسن الحظ لم تكد تمس الجوانب الأساسية ، كالحرية الأكاديمية ، إلا بقدر محدود وإنما تركزت على أمور كقبول الطلاب ومراعاة مقتضيات العمل السياسى أو الوطنى بل والحزبى فى بعض الأحيان .

فى هذه الظروف والملابسات والمقتضيات بدأت الجامعة المصرية الحكومية الجديدة تلتمس طريقها إلى الرسوخ والتوسع والانتشار بالتعليم الجامعى ، لتواجه احتياجات مصر المعاصرة فى نشر هذا التعليم الجامعى والنهوض بالبحوث العلمية المعاصرة ومواجهة احتياجات المجتمع والنهضة القومية العامة . وقد كان طبيعيًا أن تنفق الجامعة الأم بالقاهرة ثلاثة عشر عاما من حياتها الحكومية ، وهى تحاول جاهدة أن ترسخ أقدامها ، قبل أن تجازف بإقامة كليات فرعية بالإسكندرية (العاصمة الثانية) فى عام ١٩٣٨ ، وهى التى لم تلبث أن أصبحت نواةً لجامعة جديدة هى جامعة الإسكندرية المعاصرة (فى عام ١٩٤٢) . وكان نمو شجرة الجامعة المصرية الحديثة

كنمو الشجرة العادية بأن تخرج منها «الفسائل » عند جذورها لتنقل ، كما تنقل «فسائل» النخيل ، وتزرع فى مدينة أخرى هى الإسكندرية . وهذا نوع طبيعى من أنواع التكاثر بالنسبة للأشجار فى الطبيعة . وقد تكررت هذه الظاهرة فى تكاثر الأشجار حين قامت جامعة عين شمس الحديثة فى عام ١٩٥٠ وإن كان نبت الفسائل هنا قد نشأ فى الأصل نشأة مستقلة على هيئةمعاهد عليا حولت إلى كليات فى الجامعة الجديدة . وكان هذا استمرارًا لتكاثر الكليات عن طريق غرس الفسائل (إن قبلنا هذا التشبيه) ، حتى إذا ما جاء عام ١٩٥٥ قامت جامعة أسيوط فى قلب الصعيد ولكن بطريقة مختلفة عن قيام جامعتى الإسكندرية وعين شمس (الحديثة) . فجامعة أسيوط لم تنشأ ككليات فرعية من جامعة القاهرة ، ولم ترث أى معهد علمي عال كان قائما بالصعيد ، وإنما هى قد نشأت ونمت بطريقة جديدة مختلفة عما سبقها من جامعات قديمة ، وحتى عن بعض ما لحقها من جامعات استحدثت فى جهات أخرى من مصر . ويذكرنا نمو جامعة أسيوط بنمو شجرة « البانيان » التى تنمو وتمتد فى اتجاه أفقى ، بحيث تمتد أغصانها امتدادًا أفقيًا إلى جوانبها الخارجية ، ثم تتدلى بعض الأطراف إلى أسفل ، حتى تلمس الأرض بعيدًا عن جذع الشجرة وجذرها الأصلى ، ثم تغرس الأطراف المتدلية نفسها فى التربة ليتكون منها جذر أو عماد جديد للشجرة ، يعود فيصبح همزة وصل بين التربة وعرش الأغصان العلوى ، الذى يمتد مرة أخرى امتدادًا أفقيًا أيضًا ، بحيث لا تلبث شجرة البانيان أن تشمل مساحة كبيرة من الأرض ، تمتد من فوقها الأغصان والفروع ، وتمتد من تحتها الدعائم والجذور . ولعل من المفيد أن نذكر أن نمو جامعة أسيوط بعيدًا عن القاهرة فى قلب الصعيد إنما جاء بامتداد الأغصان . . . وأن هذه الأغصان وما حملته من أزهار وثمار ، إنما تمثلت بدايتها الأولى فى طائفة من أبناء الجامعة الأم (أو جامعات الشمال) نزحوا منها إلى أحضان التربة المصرية بعيدًا عن القاهرة وحملوا معهم روح الانطلاق والتجديد فى العمل الجامعى . فكانت هذه الجامعة الجديدة فى الصعيد ابنة للجامعة الأم ، من حيث الفكر والأصالة الجامعية ، دون التقيد بنظام العمل بالجامعات فى العاصمتين الكبيرتين ، وهى التى أصبح لها من التقاليد الراسخة ما بدأ يقيد حرية الجامعات ذاتها فى الانطلاق الأكاديمى أو حتى الانطلاق التنظيمى فى العمل والإدارة . ولقد رأينا كيف أن تحرر جامعة أسيوط منذ

بدايتها الأولى قد أتاح لها فرصة لتجدد من أساليب العمل العلمى ، فأقامت «أقسامها العلمية الموحدة » وجعلت القسم نواة التنظيم الأكاديمى بالجامعة قبل الكلية ، التى توارثت نظامها الجامعات الأخرى فى الشمال . فضلا عن أن أسيوط حصلت على استقلالها المالى والإدارى بعيدًا عن مركزية السلطان بالقاهرة ، بل فضلا عن أن نشأتها ونموها الأول بالانتشار الأفقى كشجرة البانيان قد أتاحا لها الفرصة لأن تكون جامعة أما لمجموعة من الجامعات التى امتدت إلى المنيا فى الشمال القريب وإلى سوهاج وقنا وأسوان فى الجنوب البعيد . وإذا كانت المنيا قد تأثرت بأسلوب نشأة الجامعات الأخرى فقامت بها بعض المعاهد قبل أن تصبح جامعة مستقلة ، فإن سوهاج وقنا وأسوان كان نموها كله تقريبًا بطريقة نمو شجرة البانيان . . . على نحو ما نشأت جامعة أسيوط ذاتها .

تلك كانت نشأة جامعة أسيوط وأخواتها وبناتها فى الجنوب . أما فى شمال مصر فقد نشأت طائفة متكاثرة من الجامعات الجديدة فى طنطا والمنصورة والمنوفية (شبين الكوم) والزقازيق والقناة (فى الإسماعلية والسويس وبورسعيد) وفروع جديدة وكليات أخرى متناثرة فى كفر الشيخ والفيوم وبنى سويف ودمنهور والعريش . وكانت حظوظ هذه وتلك متفاوتة من حيث سند الدولة ، وتدخل السلطات المحلية فى بعض شئونها ، وتدبير الموارد البشرية والمادية لها ، مما لا نستطيع فى هذه النظرة التاريخية العامة أن نتناوله بكثير أو قليل من التفصيل ، خصوصًا وإن الفرصة لم تتح بعد لكى تستطيع هذه الجامعات والكليات المستحدثة أن ترسخ أقدامها إلى الحد الذى تتضح معه معالم الشخصية المميزة لكل من هذه المؤسسات الجامعية ، بحيث يتيسر لنا أن نقوّم عملها ومكانتها من تاريخ شجرة الجامعة على أرض مصر . وهذا ما نفضل أن نتركه لأصحاب هذه الجامعات والكليات الجامعية ورجالها وأبنائها الذين عاصروا مراحل قيامها وشاركوا فيها ، كى يكتبوا لنا قصة تجربتها بمفهومها الواقعى الصحيح .

ولكن جامعة واحدة من هذه الجامعات الحديثة قد خصصناها بشىء من الذكر ، وهى جامعة حلوان التى رأينا أنها لم تكن جامعة تقليدية وإنما هى مثلت نمطًا جديدًا على مصر من الجامعات غير التقليدية ، والتى تقع بين النمط التقليدى ونمط

الجامعات التكنولوجية أو البوليتكنيكية . ومع ذلك فإننا نرجو أن تترسخ أقدام هذه الجامعة ، وألا تكون التجربة الأولى والأخيرة من نوعها فى مصر المعاصرة .

وهناك خط يوازى التوسع الحديث فى جامعات مدن الريف ، وهو الذى حدث فى جامعة الأزهر بعد قانون عام ١٩٦١ . ذلك أن هذه الجامعة توسعت وامتد عملها إلى طائفة من الكليات غير التقليدية للعلوم والهندسة والطب والتجارة (والمعاملات) والدعوة الإسلامية والترجمة والتربية ، مع قيام كلية حديثة خاصة بالبنات . وكان طبيعيا أن يقتصر التوسع فى أول الأمر على كليات تابعة للجامعة بالقاهرة . ولكن الاتجاه فى الأزهر الآن هو الخروج إلى مدن الريف فبدأ التوسع أولاً بإنشاء طائفة من الكليات التقليدية (لدراسات أصول الدين والشريعة واللغة العربية والدعوة فى بعض مدن الريف) ولكن التفكير يجرى الآن فى إنشاء بعض الكليات العملية الحديثة بادئين بأسيوط ، حيث توفرت الإمكانات المادية لبناء حرم لبعض هذه الكليات ، مع الاستعانة بجامعة أسيوط وإمكانات كلياتها العملية الحديثة . . . ومن يدرى لعل التاريخ الحديث أن يعيد نفسه ، فتعاون جامعة أسيوط وأقسامها العلمية فى إقامة بعض الكليات الأزهرية الحديثة بأسيوط ، كما عاونت من قبل فى إنشاء كليات الأزهر العلمية الحديثة بالقاهرة . وقد يقتضى الأمر فى أسيوط إنشاء حرم جديد يطلق عليه اسم جامعة الأزهر (فرع أسيوط) أو اسم « الجامعة الأزهرية بأسيوط » تمييزاً لها عن «جامعة الأزهر » واحتفاظاً بهذا الاسم التقليدى للجامعة الأمة بالقاهرة ، ولعل هذا أن يكون هو الأفضل .

وأخيراً ، فى هذه الخاتمة ، فلابد من إشارة إلى جامعة صغيرة وحديثة ولكنها بالعرف والقانون غير مصرية ، لأنها قامت فى غير « موطن قانونى » ، على أرض مصر ، وتلك هى الجامعة الأمريكية بالقاهرة . ذلك أن الأجانب فى مصر المعاصرة قد أقاموا لأنفسهم مدارس عامة وثانوية (أطلق على بعضها تجاوزاً اسم « الكليات ») ، بعضها للبنين وبعضها للبنات ، وبعضها تابع لهيئات تبشيرية أو دينية ، وبعضها مسنود من الدول التابعة لها والساعية إلى بناء النفوذ الثقافى ، كالمدارس الفرنسية ومدارس الجزويت والمدارس الإنجليزية والأمريكية والإيطالية واليونانية والألمانية ، يقوم بعضها فى القاهرة

وبعضها بالإسكندرية وبعضها الآخر امتد بعيدًا إلى أسيوط . ولكن معهدًا واحدًا من هذه المعاهد وصل إلى مرحلة الجامعة ، هو الجامعة الأمريكية بالقاهرة . وهذه وإن كانت قد ساهمت مساهمة مذكورة فى النشاط الثقافى وفى مجالات « الخدمة الثقافية العامة » على نحو سبقت فيه بعض جامعاتنا الوطنية ، إلا أن مجالها التعليمى والبحثى كان ولا يزال محدود النطاق . وقد تركز فى مجالات منها علم التربية والاقتصاد والاجتماع واللغات وبعض أفرع العلوم العملية المكملة ، وقد نهضت بتكوين طائفة محدودة العدد نسبيًا من أبناء مصر فى هذه المجالات . ولكن هذه الفئة كانت فئة مختارة من القادرين أو ممن لا تسمح ظروفهم بالدخول إلى الجامعات المصرية ، ومع ذلك فإن هذه الفئة المحدودة نسبيًا قد استطاعت أن تؤكد دورها بين فئات الخريجين من جامعات مصر ، كما إن الجامعة الأمريكية بالقاهرة قد استطاعت ببحوثها الاجتماعية والسكانية والتربوية أن تضيف إلى فهمنا لكثير من مشكلات مصر المعاصرة . وهو جهد لابد له من أن يذكر .

ختام ونظرة إلى المستقبل : نقد ذاتى وتوصية بإصلاح نحو تطوير حق :

تلك كانت قصة شجرة الجامعة على أرض مصر الطيبة . وقد بدأت تلك القصة فى وقت لا يمكن تحديده بدقة ،ولكنه يعود فى أغلب الظن إلى القرون الأخيرة من الألف الرابعة قبل الميلاد . أى إن قصة الشجرة تمتد إلى نيف وخمسين قرنا من الزمان ! وكانت شجرة الجامعة قد نبتت قبل مطلع العهد التاريخى المسجل فى مصر (حوالى ٣٢٠٠ق . م)، ولابد أن وسيلة التفاهم قبل ظهور الكتابة كانت بالكلمة المقولةوالمنقولة والمتواترة ، وإن كان من المرجح أن تكون بعض الرموز الأولى قد سبقت ظهور الجامعة أو المدرسة القديمة فى « أون » . ولكن تلك الرموز والصور أو الكلمات الأولى لم تصل إلينا وضاعت مع الزمن . كذلك فإنه يبدو أن علم الرياضيات والفلك الذى جمع بين الأرض والسماء قد ظهر مع مطلع العهد التاريخى المكتوب أو قبله ، وأضاف ذلك إلى فكر التأمل وبعض معالم التدين والعبادة التى عرفها المصريون وتوارثوها قبل العصر الحجرى الحديث وبداية الزراعة فى مصر ، أى قبل أن يبدأ التاريخ المكتوب بنحو ألفى عام أو ثلاثة . وعلى كل حال فإن المهم أن شجرة الجامعة التى بدأت فى مثل ذلك

العهد البعيد استمرت تتغذى بتراب مصر ومائها وتعيش تحت شمس سمائها وتورق وتثمر وتظل أبناءها طوال القرون . . . فى المعابد والهياكل ، ثم فى الأديرة والكنائس ، ثم فى المساجد ودور العلم . فورثت معابد مصر القديمة مدرسة أون الأولى ، وورثت الإسكندرية ومتحفها ومكتبتها تراث مصر القديمة ، واستضافت معه بعض تراث اليونان ، ثم ورثت الكنيسة القبطية وأديرتها تراث مصر القديم وأضافت إليه تراث المسيحية ، حتى جاء الأزهر ومساجد المسلمين فورثت روح مصر الرحبة السمحة ، كما ورثت التقليد المصرى القديم الذى يجمع بين الدين والدنيا ، وبين علم السماء وعلم الأرض . . . ثم توارثت مصر كلها هذه الساحة الفكرية المصرية بكل تقليدها التاريخى المجيد ، وجعلت ذلك كله فى خدمة عهد التوحيد الجديد ، ودين الله الذى دخل إلى مصر فاحتضنته وتبنته وبنت من أجله « جامعة الأمة » فى الأزهر العتيد ، الذى حمل المشعل ألف عام أو ما يزيد ، حتى جاءت الجامعة المصرية الأم فى مطالع هذا القرن فتلقت المشعل بعد أن نقلت إليه بعض القبس من الجامعة الأمة ، ثم عادت فى هذه الأيام تمسك بيدها (مع شقيقاتها المتكاثرات على أرض مصر) باليد التى رفعها من قبل الأزهر الجامع والأزهر الجامعة ، لعل اليدين أن ترتفعا بمشعل واحد هو مشعل نور مصر الذى ظهر على العالم قبسه الأول منذ نيف وخمسين قرنا ، والذى كان دائما ذلك القبس المضىء فى جميع الاتجاهات ، فجذوة ذلك القبس لم ينقطع إشعاعها خلال تلك القرون الطويلة . . . اللهم إلا خلال بضعة قرون قليلة مفردة ومتفرقة كانت الجذوة فيها كالرمضاء تحت الرماد . . . وتلك من طبيعة الأشياء .

بل هكذا امتازت حياة شجرة الجامعة فى مصر بكل ما امتازت به حضارة مصر الزراعية المستقرة بين حضارات العالم كلها . وهو الامتياز الذى جمعت فيه مصر بين ثلاث صفات هى القدم والاستمرار والحيوية . فمصر كانت صاحبة أقدم حضارة زراعية مستمرة على الزمن ، ولو أن من الجائز أن تكون بلاد العالم الأخرى قد عاصرتها من حيث ظهور نمط من أنماط استنبات النبات وزراعة الحب أو الشجر ، على أن حضارة مثل تلك البلاد قد اضمحلت أو اندثرت ولم يكن لها حظ مصر وحضارتها من الاستمرار والاتصال والحيوية المتجددة على الزمن ، وحتى عصرنا الحاضر . وكذلك كانت شجرة الجامعة فى مصر قديمة ومتصلة الحياة والحيوية ، رغم الأيام ، ورغم

بعض فترات الجمود المحدودة خلال تاريخها الطويل . وبذلك فهى أقدم أشجار الجامعات فى تاريخ الإنسانية ، وهى أعرقها وأطولها بقاء ، وربما كانت أكثرها حيوية وقدرة على مواصلة الحياة فيما نحن مقبلون عليه من مسيرة الزمن . . . ولئن كانت الجامعات فى عهدنا الحديث وأيامنا الحاضرة تعتبر عنوانا للحيوية الفكرية ، بل وعنوانًا ورمزًا للاستقلال الوطنى فى بعض الدول حديثة الاستقلال ، والتى تبدأ أول ما تبدأ فى عهد استقلالها السياسى ببناء جامعة وطنية ، كما تبنى بيوت الشعب أو بيوت العبادة ، فإن الجامعة بالنسبة لمصر كانت رمز الحضارة القديمة والمتصلة والحياة الباقية على الزمن. ومن هنا كانت قيمة استجلاء الحقيقة التاريخية الكبرى لشجرة الجامعة . . . رمز الفكر والعلم والحكمة والمعرفة والنماء الحضارى على أرض الكنانة .

ولكننا لا نستطيع أن نختم هذه القصة الرائعة لشجرة الجامعة ، بل شجرة الحضارة التى شاء الله لطائفة من أبناء مصر (ونحن منهم) أن يفيئوا إلى ظلالها ، دون أن نمتد بنظرتنا إلى المستقبل . فالحياة الكاملة فى نعمة الجامعة لم تكتب لطائفة محدودة من ذوى الحظ العظيم من المواطنين ، إلا لتكون مسئولية خاصة ، ورسالة لا يكافئها إلا إنعام النظر المسئول بالنسبة لمستقبل هذه الشجرة . . . فالحفاظ على النعمة ، والعمل على نمائها ليعم الخير والبركة أبناء الأجيال القادمة ، هما السبيل الوحيدة (من جانبنا) لشكر هذه النعمة والوفاء بحقها علينا جزاء لما سبقت به إلينا على مر الزمن .

وقد يكون من الخير ونحن نمد نظرتنا إلى المستقبل أن نوجز القول فى نقاط محدودة ومرتبة ، نوردها هنا على سبيل المثال لا على سبيل الحصر ، ويضعها جيلنا المخضرم تحت ناظر أبنائنا ممن سيحملون أمانة الشجرة ورسالة الجامعة من بعدنا ، لعلهم يستطيعون أن يحققوا بعض ما لم نقدر عليه فى أيامنا التى خلت ، أو فى أيامنا الباقية .

١ ـ وأول مسألة تعرض لنا أن الجامعة فى مصر « قيمة تاريخية وحضارية كبرى » وأن العمل الجامعى رسالة فكرية إلى جانب سبيل إلى العيش المادى أو إلى كسب أسباب الحياة الفردية . وهذه القيمة التاريخية والحضارية هى أيضًا قيمة إنسانية كبرى قبل أن تكون قيمة بشرية ضيقة ، وهى للعالم والإنسانية قبل أن تكون لمصر والمصريين دون غيرهم . وعلى هذا الأساس نظر إليها المصريون أنفسهم منذ يومهم الأول ، وقد بقيت

هذه القيمة حية منذ نيف وخمسين قرنًا ، وكانت حياتها مستمرة وباقية وفعالة رغم بعض فترات الخمود القليلة ، حين كانت الجذوة كالرمضاء تحت الرماد . وعلى هذا النحو أيضا ستستمر الجذوة وأوارها فيما نحن مقبلون عليه من أيام ، لأن بقاءها من بقاء الحياة على الأرض ، خصوصا وإنها نبتت فى أرض مصر ، عند نقطة الاتصال الفكرى بين شعوب العالم القديم ، بل وبين شعوب العالم الحديث على حد سواء . وعلى تلك الأسس جميعًا ينبغى أن تكون نظرتنا المستقبلية إلى شجرة الجامعة . . . الشجرة الإنسانية المباركة على أرضنا الطيبة .

٢ ـ كانت الجامعة وستبقى على الزمن مكمن القوة التى تحرك الأحداث ، ومبعث القوة التى توجه حركة التاريخ بالنسبة لمصر وبالنسبة لعلاقاتها ، بالعالم الخارجى من حولها . وهى قوة تنبعث من روح الشعب وتتجه إلى إحكام صلاته بالإنسانية فى أمجد أهدافها العقلية والفكرية والروحية . وقد كانت الجامعة فى مصر دائمًا من الشعب وإلى الشعب ، فنشأت بعيدًا عن السلطان ، ولم تدخل فى كنفه ، ولم تنطو تحت جناحه إلا فى فترات قليلة ومحدودة ، وهى وإن كانت فى السنوات الستين الأخيرة من عمرهاالمديد قد أصبحت جامعة حكومية أو شجرة قطاع عام ـ بأسلوب العصر ـ فإننا مع ذلك لابد أن نحتفظ لها فى المستقبل بصفها الأصلية ، على أنها شجرة الشعب أولاً وقبل كل شىء . . . . لها استقلالها الأكاديمى الكامل واستقلالها المادى (المالى والإدارى) الذى لا يحده إلا الدستور والقانون .

٣ ـ كانت الشجرة دائمًا عنوان مصر الفكرى ، بل والروحى أيضًا ، ومطل مصر وشعبها على العالم الخارجى من حولنا بغير سدود ولا حدود . تأخذ وتقتبس فى غير حرج ، وتعطى وتعين فى غير منّ . تنشىء أفكارها من بنات عقول أبنائها ، وتتبنى الأفكار الوافدة من الشرق والغرب ومن الشمال والجنوب ، وتحفظ ذلك كله وتنميه ، بل وتمصره فى أحيان كثيرة أو تضفى عليه المسحة المصرية فى أقل تقدير ، قبل أن تعيده إلى العالم الذى جاء منه . كان ذلك شأن مصر القديمة فى اتصالها المتبادل مع اليونان ، وكان ذلك فى مطلع العهد المسيحى الذى تبنت فيه فكرة السماحة والحرية ، ووقفت بهما فى وجه الطغيان الرومانى ، وكان ذلك فى العهد الإسلامى ، حين تبنت مصر روح

الإسلام وزكتها وأنشأت لها الأزهر الشريف الذى حفظ الإسلام بمذاهبه الأربعة ، وصان القرآن وحفظه ورتله كأجمل ما يحفظ به كلام الله ويرتل ، وجعل من معاهده ملكا للعالم الإسلامى كله . ثم كان ذلك أيضًا آخر الأمر فى عصرنا الحديث . حيث اقتبست مصر وجامعاتها من قبس المعرفة الإنسانية الحديثة ، وحاولت بنجاح أن تزاوج بين تراث الفكر الأصيل فيها وتراث الغرب المتجدد فى الفكر والعلم والفن جميعا ، ثم فتحت أبواب جامعاتها لكل قاصد من المشرق أو من العالم النامى من حولنا فى آسيا وإفريقيا ، وسارت الجامعات المصرية فى ذلك على أساس أنها مصنع الرجال والنساء لمصر ولكل ما هو حول مصر ، بل إنها كانت فى بعض أيام نموها تعمل عن قناعة وإيمان بقوله تعالى « ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة » . وعلى هذا النحو التاريخى ذاته ينبغى أن تكون سبيل جامعاتنا ومنهجها فى المستقبل .

٤ ـ فى تقليدنا المصرى القديم كانت الجامعة تبدأ « بالمدرسة » . على هذا النحو بدأت « أون » ومدرستها العتيقة ، وعلى هذا النحو استمرت المدارس الملحقة بالمعابد فى العهد الفرعونى وبالكنائس والأديرة فى العهد المسيحى ، ثم على هذا النحو أيضا سار العمل خلال فترة الأزهر الطويلة حيث كان « الكتاب » هو المدخل الطبيعى والأساسى للأزهر وجامعته ، ولا يزال شىء من هذا الأمر كذلك بالنسبة لجامعات مصر الحديثة التى اقتضى قانونها أن يكون لها قدر معلوم من مسئولية الإشراف والتوجيه فى برامج التعليم العام ومسئولية الإشراف على التقويم فى الامتحانات العامة التى تؤهل للدخول إلى الجامعة . وعلى هذا النحو رسمنا مسار الأمور فى المستقبل من حيث الصلة العامة للجامعات بالتعليم العام . ولكن الأمر فى حقيقته يقتضينا أن نقف لتقدير واقع الموقف ، لأن الجامعات لم تمارس واجبها من الناحية « الموضوعية » بقدر ما مارسته من الناحية « الشكلية » . وقد كان الأسلوب الموضوعى يقتضينا أن نعيد النظر فى محتوى التعليم وكيفه ، لنرى ما إذا كان يؤهل التلاميذ حقًا ، وعلى أكمل وجه ، ليلتحقوا بالتعليم الجامعى ، وليكونوا قادرين بحق على الإفادة منه على خير وجه وأفضله . ومع ذلك فإن جامعاتنا قد اكتفت حتى الآن بالشكوى من مستوى الطلاب عند حصولهم على الشهادة الثانوية العامة ، ومن ضعفهم فى بعض المواد بصفة خاصة ، لاسيما اللغة العربية التى هى وعاء الفكر كما هى وعاء الثقافة ، فضلاً عن ضعفهم فى اللغات

الأجنبية التى هى سبيل الاتصال بالفكر الخارجى على مستوى الجامعات ، ثم ضعفهم فى بعض جوانب معلوماتهم العامة مما أثار بعض النقد المر أو النقد اللاذع ، الذى يؤلم أويجرح ولكنه لا يصلح وضعا ولا يداوى علة .

٥ ـ وفوق ذلك كله فإن جامعاتنا لم تحاول أكثر من محاولات عابرة أن ترى ما يجرى عليه العمل بالخارج (ولاسيما الغرب) بالنسبة لإعداد التلاميذ فى المرحلة النهائية من التعليم العام للدخول إلى الجامعات . ذلك أن تلك البلاد قد لجأت إلى تأكيد حرية التلميذ فى اختيار عدد معين من المواد تشترط أن يدرسها ويمتحن فيها ويجتاز بنجاح ما يسمونه بامتحان « الشهادة العامة للتعليم (الثانوى) » ولا يكون اختيار المواد مطلقًا ، وإنما تراعى فيه ميول التلميذ وملكاته وقدراته وحس توجيه المدرسة له فى الاختيار . ويراعى أن تكون نتيجة هذا الاختيار الجمع بين بعض المواد « العلمية والعملية » وبعض المواد « الإنسانية والأدبية والاجتماعية » ثم اللغة القومية ولغة أخرى تحتاج إليها الدراسة فى بعض الكليات ، ويجوز للطالب أن يجتاز هذه المواد المختارة فى سنة واحدة أو فى سنتين متتاليتين على الأكثر، كما إن له أن يجتاز بعض المواد على المستوى «العادى» وأن يجتاز بعضها الآخر على المستوى « المتقدم » وأخيرًا ، يتقدم الطالب إلى الجامعة والكلية التى يختارها (ويجوز أن يتقدم لأكثر من جامعة وكلية) ثم يتم الاختيار بين المقبولين على أساس المفاضلة أو المسابقة .

أما نحن فى مصر فإن التعليم الثانوى الحكومى لا يزال يسير كله على نمط وضع أساسه الإنجليز عندما كان لهم حكم التوجيه فى نظامنا التعليمى . ومع ذلك فإنهم لم يوجهوه وفق التخطيط البريطانى الذى ابتكرته جامعاتهم ، وإنما وجهوه على أساس تخريج شباب من المدارس الثانوية ، يصلحون لشغل وظائف بالحكومة (أو الالتحاق بالمدارس العالية) ، بعضها يحتاج إلى إلمام خاص بالمواد « العلمية والرياضيات » ، وبعضها يحتاج إلى إلمام أكثر بالمواد « الأدبية » واللغات . وهو فوق ذلك لا يعد التلاميذ للالتحاق بجامعة ، لأن الجامعة ذاتها لم تكن فى مفهوم الحاكم الأجنبى لازمة لأجل تقدم مصر المستعمرة أو المحمية ، وإنما كان ما تحتاج إليه البلاد فى نظر المستعمرين هو تزويد المدارس العليا ، ومنهامدرسة الطب ومدرسة الحقوق ومدرسة التجارة ومدرسة

المعلمين العليا ، وهذه يحتاج كل منها فى نظرهم إلى طلاب تزودوا بنوع خاص من العلوم التى يضمها التعليم الثانوى فى شعبتين هما « القسم العلمى » و « القسم الأدبى». وترتب على ذلك أمر خطير هو أن « التخصص » فى المعرفة أدخل إلى تعليمنا فى مرحلة مبكرة هى سن الخامسة عشرة (أو نحوها) ، وهى سن لم ينضج التلميذ فيها إلى الحد الذى يؤهله للاختيار بين القسمين اللذين تجمد فيهما قالب التعليم كله ، مع أن العرف العالمى قد سار على أساس أن مرحلة « التعليم العام » هى ، وبحكم تسميتها ذاتها ، ليست مرحلة تخصص تبتسر فكرة « تكامل المعرفة » وتكامل «التكوين العام » من أساسها (*).

والشىء الذى فاتنا هو أنه حتى بعد أن بدأنا نصلح حال التعليم الثانوى العام بعد عام ١٩٣٥ فإننا سرنا على الطريقة القديمة والمرسومة منذ عهد « المدارس العليا » واستمر تقسيم التعليم الثانوى فى شعبتيه ، بل إننا عدنا فى مرحلة لاحقة فبالغنا فى التشعيب والتقسيم وأدخلنا شعبة ثالثة هى « شعبة الرياضيات » التى انسلخت عن القسم العلمى فى الدراسة الثانوية ، فأصبحت المرحلة الثانوية متشعبة إلى ثلاث شعب متخصصة بدلا من اثنتين ! وهذا زاد الطين بلة ، وباعد بين التعليم الثانوى العام وبين أن يجد سبيله إلى العودة إلى الطريقة المتعارف عليها فى الغرب ، والتى تقوم على «الاختيار » بين المواد بدلا من « التشعيب » ، وعلى قدر من المزاوجة بين المواد العلمية والأدبية .

وقد حدث فى عام ١٩٥٦ أن جاء العدوان الثلاثى على مصر فتولت وزارة التربية والتعليم أمر المدارس الإنجليزية والفرنسية ، بعد أن انقطع نظام استجلاب لجان الامتحان من الخارج لتشرف على امتحان طلاب تلك المدارس فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، ولكن الوزارة ، حفاظًا على حقوق تلاميذ المدارس الأجنبية ، عهدت إلى صاحبكم (رئيس جامعة أسيوط إذ ذاك) فى أن يتولى تنظيم امتحانات « شهادة إتمام الدراسة الثانوية المعادلة » وفق النظام الذى كانت تتولاه لجان جامعتى اكسفورد

(*) كان صاحبكم أول من دعا فى المجالس القومية المتخصصة (عامى ١٩٧٥ / ١٩٧٦) إلى العدول عن نظام « التشعيب » إلى نظام « الاختيار » بين المواد فى المرحلة الثانوية ولو إنه أخذ رأينا فى ذلك الوقت لتقدم إصلاح هذه المرحلة ١٨ عامًا ، حين أخذ قانون التعليم الجديد بهذا الرأى فى عام ١٩٩٤ .

وكامبردج التى كانت تحضر إلى القاهرة فى كل عام ، كما تولت جامعة أسيوط أيضًا الإشراف على امتحانات المدارس الفرنسية وفق نظام مشابه . وقد نجحت هذه التجربةنجاحًا كاملاً واستمرت تسع سنوات ابتداء من عام ١٩٥٧ ، وحتى عادت المدارس الأجنبية إلى أشراف أصحابها وجامعاتهم الأجنبية .

لقد كان من الممكن أن تفيد وزارتنا من هذه التجربة الفريدة ، فتحاول تطبيقها فى بعض مدارسنا المصرية ، ولو على سبيل التجريب تمهيدًا لتعميمها ، ولكنها لم تفعل . كذلك فإن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا قد أعاد فى عام ١٩٧٥، ١٩٧٦ التوصية بإدخال نظام « الاختيار المتكامل » بين المواد بدلا من نظام التخصص والتشعيب ، بحيث يختار الطالب ثمانى مواد أو تسعًا ، بينها على سبيل المثال أربع مواد « علمية » ومادة « أدبية » أومادتان ، ثم اللغة العربية ولغة أو (على الأفضل) لغتان أجنبيتان . كما يصح أن تكون غالبية المواد المختارة من المواد الأدبية وقلتها من المواد « العلمية » . ولكن على الرغم من هذه التوصية التى تكررت مرتين فإن الوزارة لم تستطع أن تجد سبيلها إلى الأخذ بها ، ليتمشى نظام التأهيل للالتحاق بالجامعات مع النظام المعمول به فى أغلب جامعات العالم ، بحيث تضع كل جامعة ، بل كل كلية ، المواد المؤهلة للقبول بها ، فيتقدم الطلاب إلى كل جامعة أو كلية ويتم الاختيار بالتوجيه والمفاضلة بينهم . وقد أضاع عدم الأخذ بهذه التوصية الأساسية فرصة مواتية لإصلاح نظام التعليم الثانوى ونظام القبول بالجامعات . ومع ذلك فإن من رأينا أن الفرصة لم تضع بعد ، وأن ما لم ندركه فى أمسنا القريب ويومنا الحاضر لا يغيب عنا الأخذ به فى المستقبل القريب . وبذلك قبل غيره ـ يتيسر ـ فى رأينا أيضًا ـ إصلاح نظام القبول بالجامعات .

٦ ـ وغنى عن البيان بعد هذا أن النظام الحالى للقبول بالجامعات نظام اتبعناه خلال جيل كامل وتولاه مكتب التنسيق الذى يسير القبول فيه على أساس « آلى » سيطر فيه «الحاسب » على حُسن قياس الموهبة البشرية والاستعداد الطبيعى عند الطالب ، وكاد أن يختفى معه تخير الجامعة والكلية لنوع الطالب الذى يصلح للدراسة فيها . وقد كان هذا النظام ملائمًا بالنسبة لتحقيق ما اصطلحنا على أن نسميه العدالة الحسابية المطلقة فى المفاضلة بين الطلاب المتقدمين للجامعة ، ولكن هذا النظام استنفد أغراضه ،

وأصبح الإصلاح الجذرى الذى آن أوانه ـ بل فات أوانه أو كاد ـ يقتضى الأخذ بنظام الاختيار ، بحيث تتولى كل جامعة ، أو كل مجموعة متجاورة من الجامعات فى محافظات مصر ، تخير حاجتها من الطلاب وتوجيههم إلى الكليات التى تحتاجهم (فى ضوء حاجة البلاد والمواد التى اختارها الطالب فى امتحان الثانوية العامة) . ولن يكون عسيرًا على جامعاتنا أن تدرس هذا النظام وتستنبط وسيلتها لوضعه موضع التنفيذ ، حتى ولو اقتضى الأمر تخصيص مجموعة من مكاتب القبول الإقليمية ووضع نظام لاختبار الطلاب الجدد فى « لجان قبول مشتركة من الأساتذة » بين الكليات المتناظرة والمتقاربة فى كل مجموعة من الجامعات ، لتستقبل الطلاب وتعاونهم بالتوجيه فى الاختيار بين الكليات خلال شهرى سبتمبر وأكتوبر مثلاً لدارسى السنة الأولى بالنسبة للمستجدين .

٧ ـ وغنى عن البيان أيضًا أننا هنا بصدد « نظام » قبول الطلاب بالجامعات ولسنا بصدد « سياسة » القبول فيها . فهذه الأخيرة لا تنفرد بها جامعة بعينها ، ولا حتى مجموعة من الجامعات ، وإنما هى جزء من سياسة الدولة التعليمية العامة . وللدولة أن تعهد بدراستها وإعدادها واقتراحها إلى الأجهزة الرسمية التى تراها ، ومنها على سبيل المثال المجالس القومية المتخصصة والمجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى واللجان الأخرى الخاصة بالبحث العلمى والإنتاج وتنظيم القوى البشرية واستثمارها . ثم منها المجالس التشريعية المختصة آخر الأمر بصياغة القوانين (دون اللوائح) وإقرارها . ولكن الأمر المفيد ، بل والضرورى ، هو أن يكون لرجال الجامعات ومجالسهم رأيهم ومشورتهم ، بل وتوجيههم أحيانًا ، خلال تلك المراحل من إعداد سياسة الدولة للقبول بالجامعات ، سواء بالنسبة لطلاب الدرجات الجامعية الأولى . أو بالنسبة لدرجات البحوث ، وسواء بالنسبة للطلاب المصريين أو بالنسبة لغيرهم من الوافدين .

٨ ـ وهناك موضوع « سياسة التعليم الجامعى » وموضوع « نظام التعليم الجامعى » فى كليات الجامعة « والمعاهد العليا » وهما موضوعان متلازمان ومتكاملان ، ولا يمكن فصل المسئولية عن احدهما عن المسئولية عن الآخر . وهى مسئولية يقع عبء الإعداد

لها على عاتق الجامعات قبل سواها . وعلى الجامعات أن تبادئ فى إعداد طريقة معالجتها وعليها فى مجال اختصاصها تنسيق «الأدوار » التى يضطلع بها الأفراد والهيئات واللجان والمجالس الجامعية كل فى حدوده . ولكن المهم أن ينبع كل تنظيم من «الأستاذ » الذى كان يمثله الشيخ والعمود فى الأزهر وجامعته وإن كان بعض وجه الصعوبة الآن أصبح يتمثل فى أن جامعاتنا الحديثة قد ألغت نظام « الكراسى » وأحلت محله نظام « الأستاذية » المتعددة الأفراد فى القسم الواحد . على أن الأمر يقتضى أن يكون لكل « مادة » تدرس فى الجامعة أو الكلية أو القسم الواحد أستاذ شيخ يحمل مسئولية القيادة والتوجيه بين أقرانه وزملائه ، إما وفقا للأقدمية المطلقة على سبيل القاعدة ، وإما على أساس التخصص والتفرغ العلمى والأكاديمى الكامل بين الأقران، على سبيل الاستثناء ، ووفق نظام محكم يوضع لذلك كله . ويقتضينا الحق أن نعترف بأن جامعاتنا وكلياتنا وأقسامنا العلمية لا تزال تعانى من مشكلة التوسع والنمو السريع الذى تم فى العقدين أو العقود الثلاثة الأخيرة . ومن هنا فقد اختلطت الأمور بالنسبة لسياسة تعليم كل مادة ، فضلاً عن سياسة البحث فيها ، كما اختلطت الأمور أيضًا وتعقدت بالنسبة لنظام التعليم ذاته . وربما كان السبب فى بعض الحالات هو اختلاف المصالح وتضاربها أو تداخلها بين فئات من أعضاء هيئة التدريس الذين يقع عليهم عبء العملية التعليمية فى المقام الأول ، خصوصًا وإنه لم يكن من الميسور دائمًا إقامة القيادة الجماعية فى غياب أستاذ الكرسى الواحد الذى يقود المجموعة بحكم الوظيفة وبحكم التقليد القديم . ومع ذلك كله فإنه لابد لنا من أن نلاحظ أن اختلاف وجهات النظر لم يكن شرا كله ، وأن انحسار سلطة الأستاذ ذى الكرسى قد أتاح الفرصة لبعض عناصر الجيل التالى من هيئة التدريس أن تجد سبيلها إلى بناء دورها واحتلال مكانها الحق من العملية التعليمية .

٩ ـ على أن هناك جانبًا خاصا من نظامنا التعليمى فى جامعاتنا وكلياتنا ، لم نلحظ آثاره البعيدة على العملية التعليمية لأننا توارثنا نظامًا اعتدناه دون أن نحاول التساؤل عن مضمون حكمته ، فضلاً عن تحديه . ذلك هو نظام « السنوات الدراسية » الذى توارثناه فى الجامعة عن نظام المدارس العليا التى أقامها الاستعمار على أساس أنها استمرار فى مرحلة عالية لنظام المدرسة الثانوية ، بل والمدرسة الابتدائية قبل ذلك . فالطالب فى

كل هذه المدارس يتدرج وينقل من السنة الأولى إلى السنة التى تليها ، ويتكرر هذا فى الجامعة حتى يحصل الطالب على الدرجة الجامعية فى نهاية مجموعة من السنوات قد تكون أربعا أو خمسا أو أكثر بحسب الأحوال فى بعض الكليات (كالطب مثلاً) . ثم إننا قد رتبنا نظامًا للنقل والنجاح فى الكليات لا يكاد يختلف فى كثير عن نظام الدراسة فى التعليم العام قبل ذلك . ثم تمادينا فأصبحنا نجيز للطالب أن ينقل بمادتين مختلفتين وأن يعيد الدراسة فى فرقته أكثر من سنة واحدة ، وتمادينا فسمحنا لطالب السنوات النهائية فى الكليات أن يعيد القيد من الداخل أو الخارج ثلاث سنوات أو أكثر فى بعض الأحيان . وقد حدث ذلك كله فى جامعاتنا دون غيرها من الجامعات فى الخارج ، حيث تكون الدراسة على أساس « الفصول الدراسية » أو على أساس « المواد المعتمدة » فيبدأ التحاق الطلاب وقيدهم لا فى سنة أولى ثم ثانية وهكذا ، وإنما يلتحقون بمجموعات من المقررات الدراسية التى ترتب دراستها بحيث تعتمد دراسة مقرر ما على النجاح المسبق فى دراسة مقرر آخر ، وهكذا حتى يجمع الطالب بين مجموعة من المقررات أو الساعات المعتمدة ، يتابع نجاحه فيها حتى يحصل بالتالى على الدرجة الجامعية الأولى . وفى كثير من الجامعات لا يمنح الطالب أكثر من فرصة أو فرص محدودة يدرس فيها بعض المقررات وينجح فيها ، فإذا لم ينجح ، أو إذا ثبت للجامعة أو الكلية أو القسم عدم صلاحيته وقدرته على متابعة الدراسة ، فإنه يفصل من الجامعة ، أو ينصح بالتحول إلى مستوى آخر من الدراسة فى كلية أو معهد آخر . وعلى هذا النحو فإننا لا نجد بالجامعات فى الخارج ما نجده فى جامعاتنا وبعض كلياتنا من أن الطالب يكمل الدراسة فى الكلية ذات السنوات الأربع فى ست سنوات دراسية أو أكثر ، ويكمل الدراسة فى الكلية ذات السنوات الخمس فى سبع سنوات أو أكثر. بل إننا قد نجد قلة من الطلاب « المزمنين » الذين يقضون فى كلية واحدة عشر سنوات أو أكثر قبل الحصول على الدرجة الجامعية الأولى . . . ولا يسمح « نظام الدراسة » فى كلياتنا وجامعاتنا بتدارك أمر مثل هؤلاء الطلاب ، الذين يشغلون الأماكن سنوات طويلة ويضيعون الفرص على غيرهم من الطلاب النابهين ، مع أنه كان من الخير لهم وللكلية أن يسمح القانون بتوجيههم وجهة أخرى فى أوائل الطريق .

إن جيلنا المخضرم لم يستطع مع الأسف أن يفعل شيئًا يُذكر لمعالجة هذا الأمر فى

ضوء ظروف مجتمعنا السياسية المعاصرة . ولكننا نؤمن بأن مثل هذه الحال لا يمكن أن تدوم ، لأنها ليست فى مصلحة أحد . فضلاً عن أن نزيف الإهدار فى طاقة التعليم الجامعى مستمر (وهو لا يقل عن ١٥٪ أو ٢٠٪ من جملة تكاليف العملية) بسبب الاستمرار فى النظام الحالى . ولكن لعلنا لا نكون بعيدين عن اليوم الذى يصلح فيه نظام التعليم فى جامعاتنا بما يتمشى مع النمط العالمى للتعليم الجامعى فى كثير من بلاد الدنيا .

١٠ ـ ثم هناك موضوع « المجانية » فى التعليم الجامعى والحاجة إلى تقويمه . وصحيح أن التعليم منذ قامت الجامعات فى أرض مصر ، كان على الدوام شبه مجانى فى واقع الأمر . بل إنه فى جامعة الأزهر كانت « الجراية » تجرى فوق ذلك على الطلاب والشيوخ فى الأروقة . ولكن عندما قامت الجامعة المصرية الحكومية فى عام ١٩٢٥ فإنها ورثت ما جرى عليه العمل فى المدارس العليا التى كانت بمصروفات فيماعدا مدرسة المعلمين العليا . كما إن التعليم العام كان الاستعمار قد جعله بمصروفات أيضًا . ولم ترفع المصروفات عن التعليم الابتدائى إلا فى عام ١٩٤٢ ، عندما نادى طه حسين بأن التعليم ينبغى له أن يكون مما تجود به الطبيعة كالماء والهواء . ثم جاءت مجانية التعليم الثانوى على يديه فى عام ١٩٥٠ . ولم تلبث أن جاءت الثورة فى عام ١٩٥٢ ، فشجعت الطلاب وأولياء الأمور على التراخى فى أداء المصروفات الجامعية ، التى لم تلبث أن رفعت خلال بضع سنوات قليلة ، وزيد على هذا الأمر أن خصصت المكافآت للحاصلين على مجاميع عالية بالثانوية العامة ، وخفضت مصروفات المدن الجامعية حتى أصبحت الآن لا تجاوز نسبة ضئيلة مما ينفق على الطالب المقيم فيها ، بخلاف ما تتحمله الدولة بطريق غير مباشر فى النفقات الإنشائية والإدارية . وليس من شك عندنا فى أن الجامعة ما كان لها أن تكون مؤسسة كسبية يشترى فيها العلم وتباع المعرفة . ولكن نظام إطلاق المجانية دون ضوابط أدى إلى ظهور إساءات بالنسبة لمبدأ تكافؤ الفرص ، وتحقيق العدالة المتكافئة ، بل أدى إلى توجيه هذا اللون من الدعم إلى من لا يستحقه ، بل ومن يسىء استخدامه . ولقد عمدت الجامعات فى الخارج إلى نظام يحقق الخير ويكافئ بين الطلاب فى الفرص . فالمجانية تمنح بطريق غير مباشرة ، إذ إن الطالب غير القادر والنابه فى دراسته الثانوية يتقدم إلى السلطات المحلية فى منطقته

ليسابق زملاءه من أجل الحصول على منحة دراسية يدخل بها إلى الجامعة . وفيما عدا هذا النوع من الطلاب لا يدخل الطالب إلى الجامعة لمجرد أنه قادر على دفع مصروفاتها، وإنما يشترط فيه أن يكون على قدر معين من الامتياز الذى قد لا يؤهله للحصول على المنحة ولكنه يؤهله لأن يقبل بالجامعة على أساس أن يدبر مصاريف دراسته أو بعضها من مورد يتولاه بعيدًا عن الجامعة . وفوق ذلك فإن الطالب الذى لا يتابع دراسته بنجاح تسقط عنه المنحة . أما عندنا فقد أصبحت الدراسة كلها بالمجان، وأصبح من المتاح للطالب أن يرسب سنة وسنوات دون أن تفرض عليه بعض الرسوم من أجل الإعادة ، وفى ذلك وضع الفرص فى غير موضعها ، وفيه إهدار للمال العام ، بل لمبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب ، إذ إن الطالب غير الناجح يأكل فرصة من طالب آخر لن تتاح له فرصة الدخول إلى الجامعة بسبب ضيق الأماكن وشغلها بمن لا يستحقها . ومثل هذا الواقع ينطوى على قدر من الظلم الاجتماعى الذى جاءت الثورة وعممت المجانية من أجل رفعه . ولعل الزمن لا يطول قبل أن نبدأ باتخاذ أسباب تصحيح الوضع فى المجانية ، ولو بالتدريج ، وعلى مراحل ، (دون إلغاء مبدأ المجانية والحق الدستورى فيها بحال) .

١١ ـ وهناك مسألة تعليمية خاصة تحتاج إلى المزيد من العناية فى الجامعات . تلك هى اللغة القومية فى التعليم الجامعى . ذلك أن جامعاتنا بذلت جهدًا مذكورًا فى سبيل تعريب التعليم الجامعى ، بعد أن نجحنا منذ سنوات كثيرة قبل ذلك فى تعريب التعليم الثانوى وتعريب تدريس المواد القومية فى كثير من المدارس الأجنبية (بالنسبة للتلاميذ المصريين على الأقل) .

وقد زحف التعريب إلى الجامعة ، خصوصًا بعد التوسع فى التعليم الجامعى تحت مظلة رعاية الدولة . بل إن التعريب كان قد سبق ذلك فى مدرسة المعلمين العليا وفى مدرسة الحقوق بصفة خاصة . وقد ورثت كلية الآداب فى الجامعة المصرية ما كانت قد حققته كلية الآداب بالجامعة الأهلية من إرساء قواعد اللغة العربية ودراسة آدابها . ولكن بعض الكليات العملية ، مثل العلوم والهندسة والطب بصفة خاصة استمرت على التعليم بلغة أجنبية . ومع ذلك فلابد أن نذكر بالخير جهود طائفة قليلة من أساتذة

كلية العلوم ومنهم مصطفى مشرفة ومحمد والى ومصطفى نظيف وغيرهم ممن رفعوا راية التعليم باللغة العربية . وقد انتقل التيار بصورة بطيئة إلى كلية الهندسة ، وبصورة أظهر وأسرع إلى كلية الزراعة . أما الطب فلا يزال أمر اللغة العربية فيها يكاد يقتصر على السنة الأولى (الإعدادية سابقًا حيث كانت تدرس مواد العلوم) وبعض مواد فى المرحلة السابقة للدراسات الإكلينيكية . أما السنوات العليا فالتدريس فيها باللغة الإنجليزية فيما عدا بعض حالات يجرى التدريس والشرح فيها بالعربية أو بلغة مختلطة بين العربية والإنجليزية ! ويجب أن نعترف بأن هذا عيب لا نزال نجرى فى طريقه . ولو أن الأمر لا يزال أيضًا مثارًا للجدل . فهل نغامر ونضحى بمستوى الدراسة والشرح نظير أن نرفع لواء اللغة العربية القومية فى كليات الطب ؟ أم نضحى بجانب من كبريائنا القومى ونمضى فى التعليم السليم باللغة الأجنبية ؟ لقد سبقتنا سورية فعلّمت الطب بالعربية وسبقتنا بعض بلاد العالم فى شرق أوربا وأمريكا اللاتينية ، فعلّمت الطب بلغاتها القومية ، واستطاعت بمرور الزمن أن تبنى لغتها العلمية الطبية ومصطلحاتها الفنية ، وأن تنشر الكتب والمجلات بلغاتها ، فهيأت لطالب الطب أن يكون طبيبًا ممارسًا وعالمًا يستخدم لغته القومية ويلم بلغة أوربية أساسية ، لا من أجل التعليم ، وإنما من أجل الاطلاع على ما يجرى من تقدم فى البلاد التى يكتب أهلها أو ينشرون بلغة علمية شائعة كالإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية .

ليس من شك فى أن موضوع اللغة العربية فى التعليم والبحث العلمى موضوع جد خطير ، ولا مفر للكليات التى تأخرت عن الركب حتى الآن من أن تجد سبيلها إلى اللحاق بجيل العلماء والمعلمين والمفكرين الذين اتخذوا اللغة العربية وعاء لفكرهم ، وتعبيرهم ، وقيادتهم للحركة الفكرية والتعليم الجامعى فى وطنهم .

١٢ - ومن المسلم به أن الجامعة « بيئة » و « حياة » قبل أن تكون مجرد مكان لتحصيل العلم والمعرفة . ومع ذلك فإن الجو السائد فى الجامعة عندنا يكاد أن يعتبرها «مقرًا » أو « معهدًا » للتعليم قبل أن تكون بيئة يحيا فيها الطالب مع الأستاذ فى أسرة كبيرة ، تسودها روح الريادة ، والتعاون وتبادل الفكر والرأى والمشورة والتماس النصح والتوجيه فى كل ما تزدحم به حياة الشباب من شئون وشجون وخواطر ، فضلاً عن روح

الاحترام المتبادل بين الجنسين من الطلاب . ومن هنا كان من الخير ، فى مثل هذا التنظيم المختلط ، أن تشترك النساء فى وظائف هيئة التدريس والإشراف إلى جانب الرجال ، وأن يكون التعليم والبحث الجامعى تعليمياً وبحثا يشارك فيهما الذكور والإناث من الطلاب ، لأن الجامعة هى البيئة التى يتعايش الناس فيها تعايشًا فكريًا إنسانيًا متكاملاً ومتعاونا ، استعدادًا لأن يخرج الشباب آخر الأمر إلى الحياة العامة والعاملة ، حيث يعيش الجميع فى رحاب التعاون الإنسانى السوى والسليم . ولكن جامعاتنا لا تعنى مع الأسف بهذا الجانب إلى القدر الكافى . وقد تكون معذورة فى ذلك . فالمبانى والمعامل والمرافق الجامعية تكاد تضيق بالنشاط التعليمى دون سواه . وعدد أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم أقل فى كثير من الأحيان من النسبة المتعارف عليها فى الجامعات بين عدد أعضاء الهيئة وعدد الطلاب ، والرعاية التى تقدمها الجامعة للطالب خارج قاعة الدرس تكاد أن تقصر عن الحد الأدنى الضرورى . ولا مفر لجامعاتنا من أن تتدبر الأمر قبل أن يزداد سوءًا .

١٣ ـ ووسائل التثقيف العام فى الجامعات لا تزال دون حد الكفاف بكثير . وقد حاولت جامعتنا جاهدة أن تتدبر الأمر فى شئون التثقيف بعد أن لاحظت على سبيل المثال أن جانب الثقافة الدينية قد أهمل إلى درجة أوجدت فراغًا حاولت بعض الأفكار الدخيلة أو المتطرفة أن تشغله . وقد زاد الطين بلة أن تلاميذنا لم يعتادوا القراءة فى مرحلة التعليم العام ، الذى يفتقد الكتب والمكتبات إلى درجة خطيرة . وقد انتقل هذا الداء إلى جامعاتنا ، حيث يكاد معظمها أن يكون بدون مكتبة عامة كبرى أو مكتبات للكليات أو الأقسام تضارع أو تدانى ما تحقق للجامعات المناظرة لها فى العدد والطاقة فى البلاد المتقدمة . ومع أن جامعاتنا فى القديم قد عرفت للمكتبة مكانتها من كيان الجامعة ، كما تواتر عن مكتبة الإسكندرية القديمة ، فإن جامعاتنا تنشأ دون أن تهيأ لها مكتبات مناسبة . كذلك فإن ميزانية الجامعات قد تدبر فيها الأموال الضرورية للتعليم العملى بصفة خاصة ، ولكن الميزانية تضيق حتى عن إقامة المكتبات العامة الحديثة ، فضلاً عن تزويدها بالرصيد المناسب من الكتب والدوريات أو الأفلام أو وسائل التسجيل . . . وهذه حال لا يمكن أن يستقيم معها العمل فى الجامعات .

١٤ ـ ولننتقل الآن إلى هيئات التدريس ونظام اختيارها وتحديد مهامها ودورها فى

العمل الجامعى . والجامعة كما يقال أستاذ وطالب ، وهذان هما « القاسم المشترك » بين جميع الكليات . ويبدأ اختيار الأستاذ فى جامعاتنا بطريقة تعيين شباب المساعدين من المعيدين ، ويكون اختيارهم بالتعيين من بين خريجى أقسام الجامعة ، كما قد يكون ذلك (ولاسيما فى حالة الكليات المستجدة) بالإعلان بين خريجى الجامعات عمومًا فى مختلف التخصصات . وفى أحيان خاصة ، يكون الإعلان محدودًا بين خريجى الجامعة أو الكلية ذاتها ، وهم الذين يفضَّلون على غيرهم عند التساوى . وكان من المفروض أن يلتحق المعيد « طالبًا للبحث » ولو لمرحلة تجريبية ، وأن يكون فى الأصل من ذوى التقدير الجيد جدًا أو الممتاز فى الدرجة الجامعية الأولى ، أو أن يحصل على الدبلوم العالى فى البحث والتربية ، أو على الماجستير فيعين معيدًا أو مدرسًا مساعدًا . ولكن الجامعات لا تكاد تجرى أية اختبارات أخرى للتعرف على مدى صلاحية المرشح « لمهنة» التدريس ، مثل إجادة الكلام والتحدث والشرح والتعامل مع الطلاب ومع الأساتذة وغير ذلك . وهذه كلها أمور كان ينبغى أن تكون من مسوغات التعيين فى وظيفة معيد سيسير على « الدرب » حتى يصل إلى الأستاذية . ومن هنا فأى خطأ أو سوء تقدير فى أول المرحلة يؤدى بالضرورة إلى احتمال الوقوع فى خطأ تتضاعف آثاره مع الزمن . وذلك كله إصلاح لا مفر للجامعات من أن تأخذ به .

١٥ ـ وقد رسم قانون الجامعات ولوائحه أسلوب الترقى فى سلم هيئة التدريس ، وهو يشترط دائمًا توفر أعمال بحثية أو إنشائية مميزة للترقى من مرتبة إلى مرتبة ، حتى يصل عضو هيئة التدريس إلى مرتبة الأستاذية ، ويشغل تخصصًا معينًا فى مادته . . . ومع ذلك فإن هناك مأخذًا واحدًا لا يزال يثير التفكير ، وهو أن الأستاذ متى بلغ الأستاذية بعد فترة زمنية معلومة ، وبعد أن يكون قد قام ببحوث مؤهلة ، فإنه ليس فى قوانين التوظف والعمل الجامعى ما يحفزه بالضرورة إلى مزيد من هذه البحوث ، أو إلى أن يضيف إلى العلم جديدًا . فإذا ما لاحظنا أن عضو هيئة التدريس يصل عادة إلى مرتبة الأستاذية قبل سن الأربعين أو حولها ، فإن أكثر من نصف حياته العلمية العاملة فى الجامعة يبقى بعد هذه السن دون أن تنظمه قواعد أو اشتراطات فى متابعة البحث العلمى ، كما يحدث فى بعض الجامعات فى الخارج (خصوصًا فى دول الكتلة الشرقية) حيث تراجع أعمال الأستاذ مرة كل فترة معينة (خمس سنوات مثلاً)

ليتكشف إن كان قادرًا على أن يخطو خطوات أخرى على سلم الأستاذية ، وعلى كل حال فإن مثل هذا الأمر يستحق أن ينظر فيه بالنسبة لجامعاتنا ، بحيث يمكن على الأقل أن توضع بعض الضوابط لإمكان الاختيار من بين الأساتذة لشغل بعض المناصب الجامعية العالية ، ويصح أن يكون أساس الاختيار للترقية فى مثل هذه الأحوال أساسًا مركبًا ، فتؤخذ فى الاعتبار الأقدمية والمساهمات العلمية المستمرة والأعمال الإنشائية والتنظيمية داخل قسمه أو كليته ومساهماته فى الخدمة القومية العامة ودوره القيادى بين جيله وتلاميذه ، وغير ذلك من الأمور التى يبدو أن بعضها يراعى حاليًا ، ولكن على أساس فردى ، وبصورة جزئية دون ضوابط واضحة أو متعارف عليها على الأقل .

والذى يحدث الآن هو أن الأستاذ إذا أراد أن يحصل على مزيد مما يستحق من تقدير، فالسبيل التى أمامه هى أن يجتهد ليحصل على جائزة تقديرية من خارج الجامعة أو أن ينتقل إلى خارج الجامعة ذاتها ليشغل منصبًا فى الجهاز الحكومى التنفيذى أو فى هيئة غير حكومية ، وبذلك تفقده الجامعة كأستاذ كان يمكن أن يقضى حياته كلها فى الجامعة ، ويؤدى للجامعة والبلاد والعلم أخلد ما يستطيع أستاذ أن يؤديه للعلم والوطن ولبناء جيل المستقبل فى مصنع الرجال والنساء .

١٦ ـ على أن هناك ظاهرة أخرى قد لا تكون صحية تماما . فسلم الترقى يكون عادة سلما « داخليا » يصعده عضو هيئة التدريس إلى أعلى درجاته داخل كليته أو جامعته . وكثيرًا ما تحرص الكلية أو الجامعة على الاحتفاظ برجالها ، خصوصًا تلك الجامعات الكبيرة ، أو خصوصًا بالنسبة لوظائف الأستاذية المرتبطة بمهنة معينة ، يمارسها صاحبها قريبًا من جامعته ، كالطب أو الهندسة أو التجارة ، ولا يجب أن يبتعد عن مكانه ولو فى سبيل الحصول على ترقية علمية . وقد يكون من الخير أن نذكر أن الأمور فى الخارج لا تسير على هذا النحو تمامًا ، لأن كل جامعة تعلن عن الوظائف « الكبيرة » الخالية بها وتشغلها عن طريق التنافس ، ويكون شغلها فى أحيان كثيرة من خارج الجامعة ، ويرى الجامعيون أن الاختيار الداخلى يشبه ما يسمى فى علم الوراثة «بالتزاوج الداخلى » الذى قد يؤدى إلى الاضمحلال . والأفضل منه فى أغلب الأحوال أن تجد

الجامعات سبيلها إلى شىء من تبادل الأساتذة فيما بينها ، إما بصفة دائمة ، وإما بصفة دورية . فليس أفضل من تجديد الدم بالتزاوج البعيد وتبادل الخبرات .

١٧ ـ أما عن المعاملة المالية لهيئة التدريس فإن التقليد الأزهرى القديم كان أن يأتى أغلب عمل الأستاذية تطوعًا على مستوى إنسانى رفيع ، خصوصًا وإن عطاء الفكر والنفس لا يجوز أن يكون كعطاء المادة ، وإن معايير المادة كثيرًا ما لا تستقيم ومعايير الفكر والروح ، وإن العلم لا يجوز أن يكون مجرد سلعة تُباع وتشترى بمقابل . وكثير من علمائنا الأقدمين كانوا يرون أن الأستاذ والعالم إنما يكون عملهما فى الدنيا وأجرهما فى الآخرة ! وأن عرض الدنيا مهما كان لا يمكن أن يكافئ ثواب عطاء العلم والمعرفة . ولكن التاريخ يعلمنا أن هذه كانت فلسفة شبه صوفية ، أملاها على علمائنا أدب العلم وأدب المعرفة وأدب النفس جميعا ، وأن الأرزاق كانت دائمًا تأتى علماءنا من حيث لا يحتسبون . ومع ذلك كله فإن علينا أن نعترف بأن هذه القيم التقليدية العظيمة للأستاذية بمفهومها التاريخى قد تجاوزت عصرها فى ضوء متغيرات العهد الحديث ، فلم يعد مستساغًا فى عصرنا هذا أن يكتفى الأستاذ بما يأتيه من رزق عرضى ، أو من حيث لا يحتسب ، كما كانت الحال بالنسبة لأئمة الدين وعلماء المعرفة فى وقت من الأوقات ، وإنما أصبحت الأرزاق والأجور توزع بين الناس على قدر العمل ، وهذا عرف العصر لا مفر من أن يطبق على أستاذ الجامعة ، كما يطبق على غيره من العاملين فى الحياة .

وفى حالة جامعاتنا فإن العرف جرى فى عهد الجامعة المصرية الحديثة الأولى على أساس أن نظام الأجور فى الدولة واحد . فكان مرتب الأستاذ يحتسب على أساس المعادلة بين الدرجة العلمية وبين درجة مالية معينة فى سلم الوظائف العامة . ثم رئى بالتدريج أن بعض الطوائف (كرجال القضاء) لهم سلك أو كادر خاص بهم ، فرئى أن يعامل رجال الجامعات معاملة رجال القضاء (على أساس أن بعض أساتذة كلية الحقوق يصح أن يشغلوا وظائف القضاء) . ثم وضع سلك خاص بهيئات التدريس فى الجامعات . ثم تبين أن هذا السلك أو الكادر لا يكافئ الجهد الخاص الذى يبذله الأستاذ المؤهل تأهيلاً خاصًا ، ولا يكفى لاجتذاب الأساتذة للبقاء فى كراسيهم ، فى

وقت كان إغراء الوظائف الأخرى خارج الجامعات يستهوى من ثقلت أعباؤهم العائلية من الأساتذة ، فاضطروا أو رغبوا فى ترك الجامعة إلى ميادين عمل أخرى أكثر وأسخى جزاء ، أو اضطروا إلى أن يبحثوا عن عمل فى الجامعات العربية والإفريقية ، وحتى فى بعض الجامعات البعيدة فى أمريكا وغيرها ، حتى ينالوا ما يرون أنه يتكافأ مع عطائهم الذى يبذلون .

١٨ ـ على أن الدولة قد لجأت خلال ربع القرن الأخير إلى أن تعالج الموقف ، بطريقة كادت أن تخرج بالصلة بين الأستاذ والجامعة عن عرفها الذى يحفظ للعمل العلمى مكانته التقليدية فى دور العلم والمعرفة . فلجأت الدولة إلى نظام « البدلات » و«الحوافز» حتى أصبح الأستاذ الآن يتلقى مرتبه من عشرة مصادر أو أكثر . فهناك « المرتب » الأصلى (الذى يحتسب المعاش على أساسه) وهناك بدل الجامعة ، وبدل طبيعة العمل ، وبدل النصاب الزائد عن ساعات العمل المقررة للوظيفة أو المنصب ، داخل الكلية وداخل الجامعة وخارج الجامعة ، وبدل حضور الجلسات ، وبدل أعمال الامتحانات ، وبدل أعمال التصحيح الزائدة ، وبدل الريادة ، وبدل الإشراف على البحوث ، وبدل رئاسة الأقسام والعمادة ورئاسة الجامعة ، وغير ذلك من بدلات قد لا تصيب جميع العاملين ، فتخص بعضهم بميزة قد تثير بعض النفوس . فضلاً عن اضطرار الأساتذة إلى تلمس زيادة الدخل ، إما عن طريق تأليف الكتب (وما قد يصاحب ذلك من إثارة بين أبنائنا الطلاب أو غيرهم) ، وإما عن طريق تخصيص جانب غير قليل من وقت الأستاذ لممارسة المهنة بالخارج ، وهو أمر ضرورى بالنسبة لبعض المهن ، حتى ينمى الأستاذ خبرته وينفع الناس بعلمه ودرايته ، ولكنه يرهق الأستاذ ويطغى على بعض وقته فى الجامعة .

تلك صورة حياة كثير من أساتذة جامعاتنا ، الذين نلتمس لهم العذر فى هذا التشتيت لجهودهم الكبيرة ، والإرهاق لقدراتهم ووقتهم الثمين ، ولكنها صورة ما نظن أنها أفضل الصور لتوفير « الجو » الملائم لعمل هو من أكرم ما يضطلع به إنسان ، يريد أن يهب نفسه للعلم ولبناء مستقبل هذا الوطن . ولابد للدولة من أن تفكر جديا فى تغيير هذه الصورة . وليكن ذلك مثلا إما يرفع مرتب العاملين بالجامعات إلى ما يقارب

المستوى المتعارف عليه عالميا ودوليا فى جامعات العالم أو البلاد القريبة فى أحوالها من بلادنا على أقل تقدير . وإما بمنح المرتب الأصلى ومعه جميع البدلات فى محصلة واحدة تمنح لجميع العاملين وبلا استثناء أو تمييز بين كلية وأخرى . وفى مقابل ذلك يكون كل ما يقوم به الأستاذ فى جامعته (أو حتى فى كلية أو جامعة أخرى بالتنسيق والتبادل بين الجامعات) . . . يكون ذلك كله وحدةمتكاملة يتقاضى عنها الأستاذ مرتبه مضافًا إليه بدل الجامعة الموحد ، (وإن جاز أن يرتب فوق ذلك بدل تمثيل للوظائف العليا فى الجامعة) .

١٩ ـ ولكن حديثنا عن أساتذة الجامعات وحقوقهم على الجامعة والدولة ينبغى ألا يصرفنا عن « واجباتهم » نحو الجامعة والدولة ، بل عن أمانتهم ورسالتهم إزاء التاريخ ، فى حالة بلد كمصر ، حمل أمانة هذا التاريخ ، وكانت الجامعات ودور العلم والحكمة دائمًا فى مقدمة ركبه مع الحضارة . ولعل الأمانة والمسئولية التى يحملها رجل الجامعة أن تتضحا إذا أذن لصاحبكم أن يسوق مثالاً شخصيًا ، فإنه قد حاول فى وقت من الأوقات أن يحسب الفرص التى نالها فى حياته بالنسبة لأقرانه الذين ولدوا فى العام الذى ولد فيه . ثم سارت بهم الحياة فى طرق شتى ، وعلى طول مداها نحو النهاية . ولقد تأمل صاحبكم مسار حياته بعد أن تقدمت به السن . فهاله أنه لم يمارس شيئًا يذكر مما تعرض له بعض أقرانه فى حياتهم التى خالط بعضها التعثر وسوء الحظ . فهو قد طلع على الحياة فى بيئة ذات صلة بالعلم ، فكانت نقطة بدايته أسبق من غيره . ثم تعلم بالداخل والخارج ونال حظه الموفور من التعليم الذى كان أغلبه أو كله تقريبًا على حساب الدولة ، ثم أتم الجامعة بين أول دفعة دخلت إلى « الجامعة المصرية » فى أول عهدها بالدولة ، ثم ابتعث إلى الخارج فى ثلاث دول هى انجلترا وفرنسا والنمسا وحصل على أعلى الدرجات والجوائز العلمية ، وعاد فدخل الجامعة ووصل فى مراتبها إلى مركز القيادة وإنشاء جامعة من الألف إلى ما يليها من أحرف ، ثم نال فرصة سياسية فتولى الوزارة ، ثم انتقل بسند من الدولة إلى مجال الخدمة العلمية الدولية ، ليعود مرة أخرى إلى شغل أعلى المناصب فى رياسة الجمعيات والاشتراك فى المجامع والمجالس القومية ، وشاء الله أن يطيل مدة اتصاله بالجامعات فخدم وكتب ووجه وأشار . وكانت هذه كلها فرصًا ، بل إن فرصة واحدة من هذه الفرص هى تولى إنشاء جامعة ، كانت فرصة

لا تسنح إلا فى أقل القليل وأندر النادر بالنسبة لأقرانه من رجال الجامعات . وفى كلمة موجزة فإن صاحبكم هاله أن يعيد حساباته فيدرك أن محصلة الفرص التى نالها تعادل أكثر من ألف فرصة (وربما بلغت ألفًا وخمسمائة فرصة) مما ناله (أو لم ينله !) أغلب أقرانه الذين ولدوا معه فى جيله ثم تفرقت بهم السبل ، فلم ينل منهم نعمة التعليم الابتدائى إلا فئة قليلة جدًا ، ولم ينل فرص التعليم العالى إلا أقل القليل ، ولم ينل فرصة الوظيفة والعمل القيادى والخدمة العامة إلا أصحاب الحظ الفريد . . . بل إن الأمر قد انتهى بالكثير من أقرانه الأوائل إلى أن تركتهم الحياة قبل أن يتذوقوها أو يشاركوا فيها بنصيب متواضع أو قليل . وقد حاول صاحبكم ـ وهو جامعى قديم أيضًا ـ أن يحسب حساب ما قد يناله يوم يلقى ربه بعد أن أخذ نصيبه كاملاً من الدنيا . وتصور أن حساب أمثالنا لابد أن يكون حسابًا عسيرًا ، إن لم نقدم فى دنيانا ما يكافئ بعض ما سبق به إلينا مجتمع المحرومين من فضل فى الحياة !

لعل حكمة هذه الرواية الشخصية تكمن فى أن رجال الجامعات قد نالوا أعظم الفرص فى حياتهم ، فحق عليهم (كل بقدر ما ناله) أن يؤدوا حق الأمانة ، وأن يردوا إلى الوطن بعض ما سبق به إليهم . ومن هنا فإن الجزاء الذى طالبنا به من أجلهم فى الفقرة السابقة لابد وأن يتبعه هذا النذير بأن مثل هذا الحق يجب أن يقابله واجب ثقيل ، وأمانة تكاد أن تقصم الظهور . . . . والله المستعان على كل حال .

٢٠ ـ ولكن إلى جانب ذلك هناك حق للأساتذة ينبغى أن تعمل الجامعات على توفيره لهم . ذلك هو حق « البحث » ، وتدبير أسبابه . والواقع أن الأستاذ الذى لا توفر له الجامعة المعمل والمختبر الذى يجرى فيه تجاربه ، والمكتبة العلمية الحديثة التى يحصل فيها على حاجته من المجلات والدوريات والكتب الحديثة التى تصدر فى كل يوم وفى مختلف بلدان العالم وبمختلف اللغات ، والأستاذ الذى لا تهيئ له الجامعة من المساعدين وطلاب البحوث العليا ما يعينه على أن ينتج ما يضيف إلى العلم والمعرفة . . . مثل هذا الأستاذ هو « ثروة معطلة » بالنسبة للعلم والجامعة وشجرة الجامعة كلها . بل وبالنسبة للبلاد والوطن والمستقبل .

٢١ ـ وهناك ناحية أخذت بها الجامعات فى الخارج ولا نزال نتلمس الطريق إليها فى

جامعاتنا . تلك هى إنشاء كليات للدراسات العليا . وقد بدأت بعض جامعاتنا بحث أمر إنشاء هذه الكليات ، وظاهر أن إحدى سبلنا إلى اللحاق بركب البحوث فى العالم الحديث هى أن نعنى بإنشاء مثل هذه الكليات العليا أشد العناية ، وأن نجعل منها مجالاً للتعاون بين مختلف التخصصات ، فنزيد مما أصبح يعرف باسم الدراسات والبحوث « البينية » التى تجمع بين الطب والهندسة مثلاً أو بين الهندسة والزراعة أو بين علوم الاجتماع والاقتصاد والتنمية . . . . وهكذا .

وكذلك فإن مثل هذه الكليات ستتيح السبيل لمزيد من التعاون بين جامعاتنا والجامعات الأجنبية ، بتبادل الأساتذة ، وتبادل الباحثين ، وتبادل الخبرات الحديثة والمطبوعات وغيرها من وسائل الربط بيننا وبين أسرة البحث العالمية الحديثة .

٢٢ ـ فإذا تركنا كل هذه المسائل العلمية والتعليمية والبحثية ومشكلاتها ووسائل مواجهتها ، فإنه يلزمنا أن نشير إلى ناحية قصور خاص فى العمل الجامعى . تلك هى ناحية الإدارة الجامعية . ومن المفارقات أن بعض كليات الجامعة وأقسامها فى التجارة وإدارة الأعمال والإدارة العامة يشمل اختصاصها تعليم الطلاب وإجراء البحوث النظرية والعملية فى مجال هذه الإدارة . كما أن من المفارقات أن عددًا من أساتذة الجامعات لهم باع وقدح فى شئون النهوض بالأعمال الإدارية فى المؤسسات خارج نطاق الجامعة ، ومع ذلك فإن بالجامعة ذاتها قصورًا ظاهرًا فى عمليات الإدارة الخاصة بها وبعض مرافقها . فأعمال الشئون الإدارية العامة بالجامعة وكلياتها بها عجز ونقص ظاهران فى أغلب الجامعات ، وإدارة المستشفيات مثلاً تكاد أن تفسد أعمال العلاج والتطبيب فى تلك المستشفيات . وكذلك الحال فى مزارع الكليات حيث يكاد ضعف الإدارة أن يجعلها عملية خاسرة مع أنها كان يصح أن تكون نموذجًا يتلقى عنه المزارعون الدرس والمثل .

ولعل جامعاتنا أن تنتبه إلى أن رب الدار أولى بإصلاح شئون داره ، وأن من يتصدى لتربية الجيل الجديد من الإداريين وتدريبهم هو أولى الناس بأن يضرب المثل وأن يصلح شأن نفسه ، ليكون صادقًا مع نفسه ومع عمله ومع الناس .

٢٣ ـ وهناك أمر آخر يصح أن نفرده بالذكر . ذلك هو دور التخطيط والتنظيم

والإدارة فى مستقبل الجامعات وشجرة الجامعة فى مصر . ومن المسلّم به أنه على الرغم من قيام الشخصية المستقلة لكل جامعة من جامعاتنا الحديثة ، فإنها كلها تقع تحت مظلة الدولة ، ولابد من قيام تنسيق بينها لكى تستقيم الأمور على المستوى القومى . ومقر هذا التنسيق فى الوقت الحاضر هو المجلس الأعلى للجامعات . ولكن المعادلة الصعبة هى فى أنه كيف نحتفظ لكل جامعة باستقلالها ، ثم نوفق بين هذا الاستقلال وبين عملية التنسيق بإشراف من الدولة . وقد كانت رئاسة المجلس الأعلى للجامعات فى وقت من الأوقات لرئيس جامعة القاهرة ـ خصوصًا فى الوقت الذى قامت فيه الوحدة مع إقليم سورية وقامت الجمهورية العربية المتحدة (المصرية ـ والسورية) ، فكان لابد من أن تنعقد الرئاسة للحاضرة الكبيرة . لكن الأمر عدل بعد ذلك ، فانعقدت رئاسة المجلس للوزير الذى يتولى شئون التربية والتعليم (بما فى ذلك التعليم العالى) ، حتى ظهر بعض الحرج فى أن وزارة جديدة قامت واختصت بالتعليم العالى والجامعى ، مع أنه لم يبق ما يبرر قيامها بعد أن استقلت الجامعات بأمورها . ومن هنا فقد وجب الاستغناء عن « وزارة » التعليم العالى مع بقاء « وزير » يقوم على شئون الجامعات إلى جانب وزير التعليم (والتربية) ، واستند ذلك كله إلى أن المسئولية الدستورية بالنسبة للجامعات لا يمكن أن يتولاها غير وزير مسئول أمام مجلس الشعب . ومع ذلك كله فلا يزال الأمر موضع تساؤل بين الجامعيين . فهل يكتفى بأن تكون للوزير المسئولية الدستورية وأن نعود إلى تقليد أن يرأس المجلس الأعلى للجامعات رئيس أقدم الجامعات المصرية « القاهرة » أو أقدم رؤساء الجامعات تعيينًا فى وظيفة « رئيس جامعة » (إن أردنا المساواة بين مجموعة من الجامعات المستقلة والمتكافئة فيما بينها) ؟ أم يستمر الوضع على حاله من حيث رئاسة الوزير للمجلس ، وهذا ينطوى على شىء من امتداد ظلال الحكم إلى ساحة الجامعات المستقلة بأمورها ؟ قد يكون من رأينا أن الأمر لابد أن ينتهى ولو بعد فترة إلى أن تنعقد رئاسة جلسات المجلس الأعلى لأقدم رؤساء الجامعات (ولو حفاظًا على الشكل فى استقلال الجامعات بأمورها) ، وأن يكتفى آخر الأمر بالنسبة « للوزير » المختص بأن تكون له السلطة والمسئولية الدستورية أمام مجالس التشريع والتنفيذ المركزى ، وذلك بوصفه الرئيس الأعلى للجامعات .

٢٤ ـ ولكن الأهم من هذه النقطة الخاصة هو وظيفة المجلس الأعلى للجامعات ذاته . وقد درجنا على أن نتخذ منه مجلسا للتنسيق ، ولكننا لم نحدد مدى هذا التنسيق وانتهينا إلى أن نعتبره « أداة توحيد » فى النظم بين الجامعات . فكان للجامعات (عن طريقه) قانون موحـد وكانت للكليات لوائح متشابهة وتكاد أن تكون موحدة وأصبحت للنظم الإدارية صيغ تكاد أن تكون واحدة ، وأصبحت محاولة أية كلية أو حتى أى قسم فى أن يبتكر لنفسه طريقا خاصا فى رسم لوائحه ونظمه الداخلية أمرا متعذرًا إلى حد بعيد . وانتهى هذا إلى أن الجامعات والكليات أصبحت وكأنها مصبوبة فى قالب واحد ، مع أن الأمر على غير ذلك فى الجامعات التى نعرفها فى الخارج . فلكل جامعة ما يثبت الشخصية الخاصة فى نظمها ، حتى وإن كانت هناك عناصر مشتركة بين الجامعات . ولعل السبب فيما انتهى إليه الأمر عندنا أننا فهمنا المجلس الأعلى للجامعات على أنه يشبه أن يكون « مجلس إدارة مشتركا » للجامعات . فهو الذى يقر نظام القبول ، وحتى أعداد المقبولين ، وهو الذى يحدد التوزيع الجغرافى للقبول عن طريق مكتب التنسيق . وهو الذى يتولى التفاهم مع الدولة على جملة المقبولين من خريجى الثانوية العامة . ثم هو الذى يضع القواعد المشتركة لمعاملة هيآت التدريس ويقر اللوائح التنفيذية للكليات ويعدلها ، ويتلقى الأعمال المشتركة التى تقوم بها لجان قطاعات الدراسة ، واللجان الخاصة ببعض مشروعات البحوث المشتركة، وغير ذلك مما يتداخل مع اختصاصات مجالس الجامعات من جهة ، ويبلور المعاملات الإدارية ويصبها أحيانًا فى قوالب أريد لها فى المقام الأول أن تتسق مع النظام الحكومى فى مختلف أجهزة الدولة .

تلك كلها أمور لا تخلو من مصالح ظاهرية لكنها صرفت المجلس الأعلى عن مفهوم رسالته الأصيلة . وقد عالج المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا موضوع المجلس الأعلى للجامعات ، ورأى فيه أن من الخير أن يحول عن وضعه الحالى الذى يجعل منه ما يصح أن نسميه « الأمانة العامة » التى تدرس المسائل الفنية والعلمية ، ولكنها تخصص جانبًا كبيرًا من وقتها للمسائل الإجرائية . وقد أوصى المجلس القومى بأن يحول المجلس الأعلى وأمانته إلى « أمانة فنية » بالمعنى الصحيـح فيركز على دراسة المسائل العلمية والفنية المتصلة بعمل الجامعات والكليات والمعاهد

الجامعية العليا ، وتتم هذه الدراسات فى لجان موسعة التمثيل وعلى أعلى مستوى من التخصص ، وبالرجوع إلى ما يجرى عليه العمل فى الموضوعات المماثلة بمختلف الجامعات فى العالم . وهذا ما تحاول أن تقوم به بعض لجان الأمانة الفنية للمجلس فى الوقت الحاضر ، ولكن إمكانات هذه اللجان محدودة ويندر أن تقوم بينها لجان « بينيّة» (تجمع بين المواد المتكاملة) ، ولا تكاد هذه اللجان تضم العدد اللازم من « المتفرغين » لها ، حتى من شباب الأساتذة ، الذين يمكن أن يوضع لهم نظام خاص للتفرغ لأعمال المجلس، ولو لعدد من السنين وبصفة دورية، حتى نزيد من تدريب هؤلاء الأساتذة ونوسع من خبراتهم فى الاطلاع على أحدث ما تطورت إليه الدراسات والبحوث الجامعية الحديثة فى العالم .

وظاهر أن مثل هذا التعديل أو التصويب الجوهرى فى رسالة المجلس الأعلى للجامعات وأسلوب عمله سيقتضى ، كما أوصى المجلس القومى للتعليم ، تغيير هيكل المجلس الأعلى للجامعات ، وجعله « جهازاً فنيا عالى التخصص » ويرأسه أستاذ قديم بدرجة رئيس جامعة ، بحيث يتكافأ وضع الجهاز مع مسئوليته الجديدة . ولا بأس من أن يخفف الجهاز من بعض مسئوليته التنسيقية بين الجامعات ، فتكون بعض دراساته موجهة إلى الجامعات كلها ، لأنها تخدم جوانب مشتركة ومتشابكة لا سيما فى مجال التعليم ، وتكون بعض دراساته الأخرى أبسط فى تناولها وموجهة (بصفة استشارية) إلى جامعات بعينها ، خصوصًا فى مجال البحوث التى يصح أن تختلف فيها الجامعات والكليات بل والأقسام بعضها عن بعض ، فيتخصص كل منها فى مجال عملى وبحثى يختلف عما يتخصص فيه الآخرون . وبمثل هذا وحده تتركز شخصية كل جامعة ، وينفتح المجال بصفة خاصة أمام الجامعات الناشئة والمعاهد الجديدة لتبنى نفسها وشخصيتها فى المستقبل .

٢٥ ـ ولابد لنا ، قبل أن نفرغ ، أن نعود إلى موضوع « تمويل » التعليم الجامعى ، وهو موضوع يتصل بتمويل التعليم العام كله . ذلك أن الدولة حينما نقلت الجامعة إلى كنفها فى عام ١٩٢٥ كان التزام الدولة نحو التعليم فى ذلك الوقت مقتصرًا على الرعاية العامة والمشاركة بقدر ميزانيتها فى الإنفاق (لاسيما نفقات الإنشاء) ولكنها تغطى

جانبًا كبيرًا من النفقات الجارية ، فضلاً عن أنه فى ذلك الوقت ، وبالنسبة للتعليم بصفة عامة كانت هناك مصادر أهلية أو شعبية تشارك الدولة فى تحمل بعض النفقات التى أضيفت إلى ما تنفقه بعض الجهات والهيئات الخارجية أو التبشيرية (بالنسبة لأبناء الجاليات الأجنبية المقيمة ولفئة خاصة من أبناء المصريين) فى المدن الكبرى ، ونذكر بكل الخير من تلك الهيئات الأهلية والخيرية المصرية مجالس المديريات فى الريف وبعض الجمعيات الخالدة الأثر كالجمعية الخيرية الإسلامية والعروة الوثقى والمساعى المشكورة والأقباط الكبرى وغيرها الكثير من الجمعيات : بل والأفراد الذين أقاموا المدارس العامة التى أمدت البلاد بأفواج من أبنائها الذين لم يهتم نظام التعليم الاستعمارى بأمر تكوينهم كمواطنين صالحين حين اكتفى بتخريج فئات الموظفين أو من يعدون أنفسهم للخدمة الحكومية الكتابية الضيقة والتى يكتفى فيها بخريج المدرسة الثانوية أو من يتخرجون فى مدارس عليا بقى جمهرة خريجيها يعملون فى ميدان الخدمة الحكومية ولم يفلت منهم إلا قلة من الذين برزوا فى مجال الخدمة الوطنية العامة بارتباطهم بمهن غير حكومية لم يكن لنظام الحكم الاستعمارى وسيلة إلى صبهم فى قالب الموظفين فى خدمة جهاز الحكم والإدارة . ومن هؤلاء المحامون والأطباء وغيرهم ممن قادوا بشائر الثورة فى أيامهم .

وكذلك الحال بالنسبة للجامعة ، التى تكررت لها صورة مشابهة من بعض النواحى لما حدث بالنسبة للتمويل العام للتعليم . فقد قامت فكرتها فى أوائل القرن حين تنادى عدد من أهل الفكر والوطنية والسياسة منذ أيام مصطفى كامل وأقرانه الذين تنادوا بضرورة إقامة جامعة أهلية بعد أن تكشفت نوايا الاستعمار الأجنبى الذى كان يدرك أن قيام « جامعة » إنما هو من أساسيات قيام الاستقلال الوطنى ودعائمه وأركانه الأولى . ولقد رأينا كيف كانت نشأة الجامعة الأهلية نشأة وطنية من الحق أن نذكر أنها مولت فى وقتها بمصادر أهلية من فئة مختارة من المواطنين ، وأنها إلى جانب ذلك كانت لها بعض الرعاية من أفراد الأسرة الحاكمة البعيدين عن جهاز الحكم أو الصلة الظاهرة بالمستعمر والحاكم الحقيقى . وظاهر أن المواطنين كانوا معذورين فى أنهم لم يروا فى الجامعة بصورتها الناشئة إذ ذاك جهازًا يمكن أن يضم فئات كبيرة من أبنائهم ، ولعلها كانت أقرب إلى الرمز « للعمل الوطنى » منها إلى المؤسسة القادرة على لم شمل فئات

كبيرة ومتأثرة من الشباب والنابهين . ومن هنا فإن الجامعة الناشئة لم تلبث أن ضاقت بها السبل ، لاسيما وإن الحرب العالمية الأولى كانت قد استقرت وألهبت الجميع . حتى إذا جاء عام ١٩٢٥ تولت الحكومة شئون تلك المؤسسة وكان ذلك خيرًا وبركة فى أغلب نواحيه وإن كان قد أدى إلى أن تتخلى الهيئة الأهلية (ولا نقول تراخى الشعب) عن الجامعة الوليدة .

كذلك فإن ظاهرة تركيز الرعاية والمسئولية عن الجامعة فى الجهاز الحكومى قد زادت وضوحًا مع مرور الزمن ، لاسيما بعد أن جاءت ثورة ١٩٥٢ التى رأى الشعب فيها مُخَلِّصًا له من معاناة الماضى ، ورأت حكومتها من جهتها أنها إنما جاءت لترفع تلك المعاناة عن كاهل الشعب . ويبدو أن هذا قد أغرانا بالتدريج على أن نترك أمور التمويل كلها فى التعليم وفى الجامعة ليتولاها جهاز الحكم عن الشعب . وكان هذا محذورًا وقعنا فيه ، ويبدو أننا اقتنعنا بصوابه ووقفنا عنده . مع أن الأمر فى بلاد الدنيا كلها ، وحتى فى مصر قبل الاستقلال ـ ليس كذلك . وإنما الأمر كله أمر نسبة تتفاوت بين ما يتحمله جهاز الدولة وما يتحمله الشعب والجهود الذاتية . وحتى بعد أن أدخلنا نظام الإدارة المحلية ثم الحكم المحلى فى الستينيات والسبعينيات تخففت الهيئات الشعبية بل والمجالس المحلية من حمل تبعاتها التقليدية فى تمويل العمليات التعليمية . وصحيح أن بعض المحافظات حاولت على استحياء أن تقدم الإعانات الإنشائية لبعض الكليات الجامعية فيها ، ولكن هذا كان يتوقف فى بعض الأحيان على بعض الظروف الشخصية أو المؤقتة ، ولا يمكن الاعتماد عليه كمورد دائم . ومن الخير أن تأخذ الجامعة المبادأة فى هذا الشأن فتسعى مع الدولة على أن يصبح من المتعارف والمتفق عليه أن تستمر المسئولية الأساسية فى إنشاء الجامعات وإدارتها على عاتق الدولة ، ولكن تتخذ الخطوات فى الوقت ذاته ليتم تجنيد الجهود الذاتية الشعبية فى خدمة بعض النشاط الجامعى ، ومن ذلك رعاية الطلاب وتشجيع البحوث التطبيقية لصالح المنطقة التى تعمل فيها الجامعة ، وكذلك نشاط الخدمة العامة فى مجالات الثقافة والإرشاد ودراسة المشكلات والتماس الحلول وغير ذلك مما لا تكتمل صورة الجامعة ولا نشاطها إلا بقيامه. وقد يكون مما يستحق الذكر فى هذا المقام أن جامعة واحدة (ولعلها كانت وحيدة فى ذلك الوقت) هى جامعة أسيوط قد نظمت حملة قومية فى البلاد كلها لجمع

التبرعات الفردية والجماعية لبناء القسم الأول من مدينة الطلبة للجامعة وكان ذلك فى أواخر الخمسينيات وأول الستينيات حين جمعت من مختلف محافظات القطر ومؤسسات البلاد المالية وغيرها مبلغ مائة ألف جنيه ، قد تبدو قليلة بالنسبة للوقت الحالى ولكنها كانت كبيرة بالنسبة لوقت جمعها ، ونظرًا لما أمكن لنا أن نقيمه بها من مساكن جامعية طلابية حديثة ووافية ، ساهم أساتذة الجامعة أنفسهم بإعداد رسوماتها التنفيذية والإشراف على التنفيذ على سبيل التطوع . ولكم كنا نحب لهذه التجربة الفريدة فى التمويلين الأهلى والذاتى أن تتكرر بصورة أوسع مما أمكن تحقيقه فى بعض الجامعات الأخرى ، ولكنها على ما يبدو كانت كبيضة الديك ، لا تقع إلا بمعجزة !

ولعل جامعاتنا أن تجد سبيلها إلى أن تنمى مواردها غير التقليدية من خارج الموازنة العامة للدولة ، فتنشىء مجالس أمنائها أو لجانها الخاصة لزيادة الموارد ، ولعلها كذلك أن تنال نصيبها الحق من صناديق خدمات التعليم التى تنشئها المحافظات وتمولها عن طريق الرسوم أو الضرائب الخاصة بالتعليم أو التبرعات الدورية من المؤسسات والأفراد (ولاسيما قدامى الخريجين من القادرين) وخلاف ذلك من الموارد غير الحكومية وغير التقليدية .

٢٦ ـ وإلى هنا كنا نعالج شجرةالجامعة فوق أرض مصر ذاتها ، ولكن القصة لا تكتمل قبل أن نشير إلى اتصالات الشجرة وامتداداتها خارج حدود مصر . فالعلم لا وطن له ، وبالتالى فإننا لا نستطيع أن نحصر علم الجامعة داخل أية حدود، لأن الفكر العلمى والمعرفة العلمية يتعديان كل حدود ، ولا يمكن أن يزدهرا إذا وضعناهما فيما يشبه القفص، لأن تبادل الأريج بين الأغصان والأزهار، بل تبادل التلقيح إلى مسافات بعيدة ، إما بفعل الريح وعوامل الطبيعة وإما بطريقة تجريها يد الإنسان ، بل انتقال الأفكار وتبادل الأشخاص بين مختلف الجهات ، هذه كلها أمور ضرورية لنمو العلم والمعرفة بل ونمو الثقافة المحلية والحضارة الإنسانية بعامة . ومن هنا فقد كانت جامعاتنا،ومنذ قيام شجرتها الأولى ، ذات امتداد فكرى فى جميع الاتجاهات ، بالبر وبالبحر سواء بسواء ، حتى جاء عصر استخدام الأثير فطارت رسالات جامعاتنا على أجنحة من أشعة المعرفة التى لم تعرف الانغلاق فى يوم من الأيام ، ولم تكتنفها مركبات

النقص أو مركبات الاستعلاء ، وإنما نفخت رئاتها بعبير الفكر والعلم والإيمان والفن والأدب والمعرفة والدين ، يأتيها من أى اتجاه ، ثم بثت أنفاسها العامرة بدفء النور والمعرفة والإيمان والعطاء الجارى مع الأثير إلى العالم المجاور ، والعالم البعيد على حد سواء .

بل إن اتصالاتنا الفكرية والعلمية والثقافية والدينية ، امتازت دائما بروح السماحة وحب العطاء وبذل الأفكار فلم تصبح الجامعات عندنا هى منارات مشعل النور فحسب ، وإنما كانت كالقطب يجتذب الأضواء العالمية ويستقطبها من أى اتجاه ليعود فيردها إلى العالم مزيدة ومنمّاة أضعافًا كثيرة . وهل تجزى الحسنة بأقل من أضعافها مضاعفة ؟

تلك صورة شجرة جامعةمصر الوضاءة منذ كانت أيام « أون » القديمة التى استقت منابع فكرها من بيئتها القديمة ، بل مما استقطبته أرض الكنانة فوق ذلك من الشرق أو الغرب أو من الشمال . ولقد قامت « أون » فاستقبلت الوافدين ثم امتدت بفكرها عن طريقهم إلى المشرق القديم والمجاور من اليونان . بل تلك كانت بعد ذلك قصة جامعة الإسكندرية القديمة التى زاوجت بين عطاء مصر وعطاء البحر الأبيض المتوسط وما وراءه ، ثم عادت فأعطت فكرها وحكمتها وفلسفتها بل وبعض عقيدتها إلى العالم المجاور وبعض العالم البعيد . ثم هاهى الجامعة الثالثة فى تاريخها وقد قامت فى الأزهر وتبنت مذاهب الإسلام الأربعة وتناولتها بالبحث والعرض الميسر واستقبلت طلابها من جميع الأقطار ، وفتحت أبوابها على العالم الإسلامى كله ، القريب منه والبعيد ، حتى أصبحت بحق هى « الجامعة الأمة » التى نفردها بهذه التسمية بين جامعات العالم كله . ثم أخيرًا هاهى جامعاتنا الحديثة والمعاصرة جمعت بين أصول الفكر التقليدى القديم وبين بعض ما جاءت به قرائح العالم المعاصر ، وزاوجت بين العراقة والتحديث مزاوجة قامت ولا تزال تقوم على أساس « الأخذ والعطاء » ، وهذا هو لب الفكر الجامعى الحق، والعمل الجامعى بمفهومه العتيد (*).

(*) لقد رأينا أن نخصص هذا القدر من حديثنا فى الفقرات الأخيرة عن رسالة الجامعات الأولى ووظيفتها التاريخية الأساسية كمقار للفكر القومى بخاصة والإنسانى بعامة . ولعلنا أن نجد الفرصة فى موضع أو مواضع أخرى للحديث عن الوظائف الثلاثة الأخرى والظاهرة لأعين الناس جميعًا ، وهى التعليم والبحث العلمى وخدمة البيئة والمجتمع .

من هذا كله فإننا لا نستطيع أن نفهم جامعاتنا الحديثة فيما نحن مقبلون عليه من أيام إلا على أساس أن الجامعة لا تزدهر إلا إذا قام الفكر والعمل الجامعى فيها على أساس الأخذ والعطاء والاتصال الدائم والمتجدد بالعالم الجامعى فى الخارج . ويخطئ من يتصور أن جامعاتنا تستطيع أن تزهر إذا حصرت نفسها داخل حدود بلادنا ، فلم تقبل الوافدين من الطلاب والأساتذة ، ولم توفد بعض رجالها وخريجيها إلى العالم الخارجى ليلتحقوا بالجامعات وليشاركوا فى البحوث العالمية والمؤتمرات والمحافل الدولية ، ولم تعط وتأخذ فى حرية سمحة وفى غير حرج . ولعل من أبرز الظاهرات الحديثة والطيبة فى حياة جامعاتنا واتصالاتها الخارجية ظاهرة التوسع فى عمليات البحوث والإشراف المشترك والمتبادل بين أقسامنا العلمية ونظائرها بالخارج ، بل وفى الإشراف المشترك بالذات على طلاب بعوثنا العلمية فى الخارج ، وفى جامعات لابد أن يؤتى تعاوننا معها أطيب الثمرات .

٢٧ ـ وهناك نقطة خاصة فى امتداد عملنا الجامعى إلى عالمنا المجاور ، بل عالمنا العربى الذى نحن جزء أصيل من ثقافته ومن مأثوره الفكرى والدينى . ذلك أن جامعاتنا الحديثة قد أدركت منذ أن قامت أن العمل الجامعى المصرى لا يمكن أن تكتمل له مقومات النماء على مستوى الفكر العربى والعلم العربى والثقافة العربية إلا إذا التفت إلى أخواته من الجامعات العربية الجديدة التى لاحقت مصر قبل أن تنقضى ثلاثة عقود على قيام الجامعة الأم بالقاهرة ، فبدأ رجال الجامعات العربية المصرية يتقاطرون فى أعداد متكاثرة على الجامعات التى نشأت فى مختلف أقطار العروبة ويؤدون رسالتهم المباركة فى خدمة الفكر العربى والحياة الثقافية العربية بعامة . ويساهمون فى بناء مصانع الرجال والنساء للأمة العربية الواحدة فى عهد استقلالها الجديد . ويكفى أن نورد أمثلة من هذه الجامعات العربية : جامعات بغداد والموصل والبصرة بالعراق وجامعات الرياض والإمام محمد والملك عبد العزيز وغيرها بالمملكة العربية السعودية وجامعة الكويت وجامعة البحرين (الخليج) وجامعة قطر وجامعة العين باتحاد الإمارات العربية وجامعة قابوس بعمان وجامعة صنعاء باليمن وجامعتى دمشق وحلب بسورية وجامعة بيروت العربية بلبنان وجامعتى الخرطوم وأم درمان (وفرع جامعة القاهرة) بالسودان وجامعتى بنى غازى وطرابلس بليبيا وجامعة الجزائر وغيرها بالجزائر

وجامعة الرباط وغيرها بالمغرب . . . كلها أو جلها ، إما أن يكون رجال جامعة القاهرة وشقيقاتها المصريات قد شاركوا فى بنائها أو فى العمل بهاعلى سبيل النهوض بها نحو المستوى الذى نصبو إليه بين جامعات العالم . ولاشك أن هذه المهمة ينبغى أن ننظر إليها من المنظور العربى القومى . . . وهو المنظور الذى سارت على دربه جامعات مصر المعاصرة كلها ، وكانت به دعامة راسخة من دعائم الثقافة العربية والعلم والبحث العربى فى تلك الجامعات . ولكن هذا التبادل فى الخبرات والعمل الجامعى كان حتى الآن يكاد أن يكون كله من جانب واحد ، هو جانب العطاء المصرى ، وإن كانت طبيعة الأمور ومصلحة الوحدة والتكامل الفكرى والعلمى فى عالمنا العربى تحتم أن نسعى إلى أن نحياه فى تعاون متبادل بين الجانبين ، فتدعو جامعاتنا بعض العاملين من ذوى الامتياز من الخبرة المتنامية فى جامعات البلاد العربية الشقيقة ليحضروا إلى مصر على سبيل الانتداب المتبادل مع جامعاتنا . ولعل هذا اليوم الذى نرتقبه أن يكون أقرب مما يبدو لنا فى هذه المرحلة الجارية من مراحل التبادل الفكرى والثقافى العربى ، سعيًا إلى التكامل الفكرى والعلمى بين جامعات العالم العربى جميعًا .

٢٨ ـ بقى لنا الآن ، فى ختام حديث شجرة الجامعة ، وما ينبغى لنا أن نورده من توصيات على طريق العمل فى جامعاتنا فى المستقبل . . . بقى لنا أن نعرض لموضوعات ثلاثة قد يبدو أنها تقع على هامش العمل الجامعى بمعناه التقنى الضيق ، ولكنها فى الواقع لا تبعد كثيرًا عن صميم هذا العمل الجامعى ، أو بعبارة أدق وأصح ، فإن الجامعات لا تملك أن تغفل أيا من هذه الجوانب الثلاثة التى تداخل عمل الجامعة رغم أننا جميعًا قد لا نوليها الاهتمام الواجب بدرجات متساوية . وهذه الموضوعات هى : الثقافة العامة فى عمل الجامعات ، والديمقراطية فى اتصالها بإدارة الحياة الجامعية ، ثم أخيرًا السياسة وما قد تجر إليه الجامعات والجامعيين من مقتضيات فى العمل السياسى .

فأما عن العمل فى مجال الثقافة العامة ، وما قد يسميه بعضنا « بالخدمة العامة » فإن بعض الجامعيين يرون أن موقع الأستاذ الكبير إنما ينبغى أن يكون فى « البرج العاجى » . ولكن هذا المفهوم لم يكن فى واقع الأمر لينطبق إلا على فئة من الأساتذة ذوى التخصص

الضيق ، أو الذين يأبون إلا أن يعيشوا بفكرهم لأنفسهم أو لأبنائهم من الطلاب والباحثين فى دائرة ضيقة لا تكاد تطل على العالم وعلى دنيا البشر من حولهم . وكلما ارتفع البرج كلما غطى الضباب والأغبرة مجال الرؤية الأفقية فيما يحيط به من فضاء لا يكاد صاحبه أن يرى شيئًا من أرض الحياة . ومع ذلك فينبغى أن نعترف بأن الغالبية العظمى من الأساتذة فى تاريخ الجامعات لم تعرف إلى البرج العاجى أية سبيل ، وإنما عاشت حياتها بين الناس فى صميم الحياة البشرية والإنسانية من حولها ، وهذا ما نرجو دائمًا أن يكون .

ولقد حاولت جامعاتنا أن تكون مراكز إشعاع للناس ، ولكن مشاركتها فى هذا السبيل كانت أقل كثيرًا مما ينبغى أن يكون ، على الرغم من أن جامعة قديمة كالأزهر كانت حلقاتها مفتوحة لمن يرتاد الأزهر بين حين وحين من غير التلاميذ والطلاب المتفرغين ، فضلاً عن أن « دروس العصر » ومثيلاتها كانت مفتوحة فى الأزهر أو فى غيره من المساجد حتى فى أقاصى الأقاليم ، حيث كان العالم الأزهرى وأئمة المساجد كالقناديل تنشر المعرفة والضياء من حولها . فلما جاءت جامعة القاهرة ورثت عن كلية الآداب من الجامعة الأهلية القديمة مركز إشعاع فى قلب القاهرة ، ولكن الحرم الجامعى الجديد لم يلبث أن أقيم فى الجيزة على شاطئ النيل الغربى فبعدت المسافة بين الجامعة وقلب مدينة القاهرة ، وأصبح من العسير على الجامعة أن تجتذب جمهور المستمعين من رواد المحاضرات العامة ، وحلت محلها فى ذلك الجامعة الأمريكية التى كانت قاعاتها أقرب منالاً إلى ذلك الجمهور ، وأنشأت هذه الجامعة الأخيرة قسمًا مزدهرًا للخدمة العامة لا يزال يعمل حتى الآن رغم ضمور بعض نشاطه . ولو أن جامعة القاهرة قد حاولت أن تعوض نفسها بعض الشىء عن طريق استعارة القاعة الكبرى للجمعية الجغرافية المصرية (فى قلب القاهرة) حيث كانت محاضرات كلية الآداب (والعلوم أحيانًا) تنعقد بانتظام ويرتادها الجمهور فى إقبال منقطع النظير . ولم يقلل منه إلا ما كان فى السنوات الأخيرة من صعوبات فى الانتقال فى قلب القاهرة وظهور وسائل جديدة للاتصال بالجماهير فى الإذاعة والتليفزيون ، مما صرف الناس عن هذا النشاط الجامعى النافع المفيد .

وهكذا انصرفت الجامعة الأم وبناتها وأخواتها من الجامعات الأخرى التى انشغلت

عن مجال الخدمة العامة وتثقيف الجماهير على نحو قلص من نشاطها ، أو جعله يقتصر على أبنائها هى من الطلاب والطالبات . وهم على كل حال جمهور محدود تساق إليه الثقافة العامة على سبيل الإضافة إلى تكوينهم العلمى الأساسى . ومع أن بعض الجامعات الجديدة ، وأولاها أسيوط ، قد عنيت بجانب التثقيف فيها عناية خاصة فأنشأت جامعة أسيوط على سبيل المثال أربع مسارح كبيرة بين أبنية حرمها (ومنها مسرح مخصص للموسيقى) إلا أن هذا التقليد لم يتبع مع الأسف الشديد حين أقيمت الأحرام الجامعية الجديدة فى مدن الريف . بل إن جامعة القاهرة ذاتها ، وهى التى أقامت قاعة كبرى فى عام ١٩٣٠ ، لم تفكر فى أن تحول هذه القاعة إلى « مسرح » للتمثيل والنشاط الثقافى الكامل إلا بعد انقضاء أكثر من ثلاثين سنة على إنشاء القاعة !

إن تكوين الطالب الجامعى والخريج المثقف صاحب الأفق الواسع لا يمكن أن يتم إذا اكتفينا « بالتعليم » وتكوين الباحث المنكب ، ولم نعن كل العناية منذ البداية «بتثقيف » الطلاب وإضافة عنصر الثقافة العامة إلى حياتهم بل وحياة الأساتذة فى الجامعة . ولعل جامعاتنا وكلياتنا أن تجد سبيلها إلى الضياء الحق والنور الشامل فتضاعف من اهتمامها بالنشاط الثقافى العام والخدمة الثقافية المستنيرة فيما نحن مقبلون عليه من أيام .

٢٩ ـ وأما عن موضوع الديمقراطية فى العمل الجامعى ، فإن ثورة ١٩٥٢ قد وضعت لنفسها مبادئ ستة يقوم عليها العمل الثورى . وواحد من تلك المبادئ هو «إقامة ديمقراطية سليمة » ، بعد أن كانت مصر قد مرت فيما قبل الثورة بمراحل حاولت فيها أن تأخذ ببعض أسباب الفكر الديمقراطى الحديث ، ولكن بدرجات متفاوتة من النجاح والتوفيق من فترة لأخرى . وحتى عندما سعينا فى عهد الثورة على سبيل إقامة الديمقراطية السياسية كان سعينا فى هذه الطريق مترددًا بين الإقدام والتريث فى ضوء ما مر به عصرنا من مظاهر هذا التردد فى العالم من حولنا ، وإن كان بعض الجامعيين يرى أنه حتى إن كانت ظروفنا القومية والسياسية والاقتصادية تستأهل التأنى فى متابعة الخطو على درب التطبيق الديمقراطى الكامل ، فإن الحياة الجامعية ينبغى أن تكون هى « رأس الحربة » فى المسيرة نحو الديمقراطية . ولكن بعض

الجامعيين الآخرين يرون أن مجال الحياة العلمية والبحثية فى الجامعة قد لا يكون هو المجال الأمثل بالنسبة لتطبيق الممارسة الديمقراطية بمفهومها السياسى الكامل ، فالعلم والبحث العلمى لا يجوز أن يكون الحكم فيهما دائمًا لرأى الأغلبية (كما هو الأصل فى كل ديمقراطية بمفهومها الدقيق) . وقد يكون عالم واحد على حق فى رأيه الذى اجتهد فيه ، وغالبية زملائه على غير ذلك . ولا يمكن أن يمارس العمل العلمى والتعليمى والبحثى فى قسم علمى معين بالجامعة أو حتى فى كلية بذاتها . . . أو حتى فى الجامعة كلها وفق الناموس الديمقراطى الكامل ، وإنما سارت الجامعات منذ كانت ، على أساس «المشيخة » و«الأستاذية الرائدة » ، كما أن « التقدم » قد لا يتأتى إلا على أساس «مخالفة » فرد ناشئ لمنهج أستاذه والخروج على النظرية التى نشأ فى ظلها ، وقد يكون هذا الخروج أقرب إلى أسلوب « التمرد » منه إلى أسلوب الديمقراطية النظامية المنضبطة . ومن هنا فإننا لا نعرف فى تاريخ الجامعات إلا أنها سارت فى أسلوب عملها « العلمى » على طريق تختلف عن طريق الديمقراطية التى تعارف عليها الناس ، والتى هى قد وقفت فيها الجامعات عند حد العمل الاجتماعى فى الحياة الجامعية ، فتوقفت عند «نوادى » هيئة التدريس أو جمعياتهم أو « نوادى » الطلبة التى قد يشارك فيها بعض الأساتذة (على سبيل الريادة والمشورة) مع غالبية من الطلاب الذين يتعلمون فى مثل هذه النوادى أساليب التجمع الديمقراطى ومبادئ الممارسة الديمقراطية التى ستواجههم بها الحياة حين يكبرون .

إن المجال الأكبر لممارسة الديمقراطية بالنسبة لرجال الجامعات ، وكذلك لطلابها إنما هو مجال الحياة العامة خارج الجامعة وعلى النطاقين الوطنى والقومى . وقد يفسد الحياة الجامعية ، بل وكذلك حياة الديمقراطية الوطنية ذاتها ، أن تخلط بين العملين الجامعى والسياسى . وليس من شك أن من حق كل مواطن جامعى أن ينال حظه من ممارسة العمل الديمقراطى فى النطاقين الوطنى والقومى . ولكن من حق الجامعة أيضًا أن تمارس تقليدها من اقتصار الممارسة الديمقراطية داخلها على غير العمل العلمى والتعليمى والبحثى الذى له قواعده وأصوله التى تحكم الصلات بين الأفراد داخل جدران الجامعة ، ويجمل أن تتجه تنظيمات الممارسة الديمقراطية بنشاطها الأساسى داخل تلك الجدران ـ بين الأساتذة أو بين جموع الطلاب ـ إلى ما هو قائم فى حياتهم

الاجتماعية ونواديهم وما يتصل بها من تنظيمات يمكن أن يمارسوا فيها أساليب الديمقراطية التى تعلمهم أو تدربهم على أصول الممارسة الصحيحة للعيش المتفاعل فى مجتمعات جامعية سيجىء اليوم الذى تصب فيه تجاربها فى خضم الحياة الوطنية العامة.

٣٠ـ وآخر ما ننظر إليه فى حديث شجرة الجامعة هو « العمل السياسى » بمنظوره الوطنى ومنظوره الجامعى . والعمل السياسى فى حد ذاته حق من حقوق الإنسان وواجب كذلك من واجبات كل مواطن . وهو على ذلك لابد أن يمارس ممارسة واعية ومستنيرة ، ولابد أن نجمع فيه بين الحق والواجب ، جمعا يفسد بدون تكافئه وتوازنه كل عمل سياسى ، مهما اتسع مجاله أو ضاق .

والأصل فى العمل السياسى أن يصدر دائمًا عن اتجاه « وطنى » بل « وقومى » ، أما إن صدر عن اتجاه فردى أو شخصى أو حزبى ضيق ، فإنه يجرنا إلى منعطفات ليس من العدل والإنصاف أن تجر إليها مؤسساتنا الجامعية التى تجمع تحت قبتها بين أساتذة الحاضر وما يجوز أن يتحملوه من تبعات ، أو ما قد يكون لبعضهم من ارتباطات سياسية ، وبين أبناء المستقبل وجيل الغد القريب أو البعيد ، أو المتوسط ، وهم الذين لا يجوز أن يسبق تطلعهم ارتباطهم بالمستقبل السياسى وآفاق ما يتكون لديهم بالتدريج من تطلعات لا يزال بعضها غامضًا أو غير ناضج ، ولا تزال حباله ممتدة إلى أفق بعيد قد لا ينفتح على بصائرهم حتى يتموا دراساتهم ، وحتى يخرجوا إلى الحياة العاملة فيكون لهم حين ذاك الحق كل الحق فى أن يرسموا حياتهم الواقعية وفق ظروفهم وظروف مجتمعهم الذى يسير بخطى متسارعة (وإن تعثرت فى بعض الأحايين) نحو مستقبل تتكاثر فيه المتغيرات المحلية والعالمية ، لاسيما فى بلد كمصر ، يقع فى قلب العالم ، ولا يملك أن يعيش منعزلاً عنه ، ولابد لخريجى الجامعة أن يعيشوا عصرهم وفق مقتضياته المستقبلة دون أن تكبلهم مواريث الماضى وارتباطاتهم السياسية المبكرة فى عهد الدراسة .

لقد كانت الجامعات دائمًا ، وفى كل العصور ، على قدر كبير أو قليل من الاتصال بالحياة السياسية ، وكان اتصالها إما بالمباشرة عن طريق الرأى والنشاط السياسى ، وإما

بالواسطة عن طريق تسخير العلم لخدمة السياسة . ولكن صلة الجامعة بالسياسة كانت فى أغلب الأحيان تسير على نسق يجعل تأثير الجامعة هو الأصل ، بحيث إن الجامعة تؤثر فى الحياة السياسة ، وإن كان الأمر ينقلب فى بعض الأحيان بحيث تؤثر السياسة فى العمل الجامعى ، ومثل هذه الحالة الأخيرة كانت دائما هى القلة ، كما إنها لم تكن فى كثير من الأحيان سبيلاً إلى الخير والرشاد فى حياة الجامعة والأمة . ولعله ينفعنا الآن أن نعيد تأمل حياة شجرة الجامعة فى تاريخ مصر وقد رأينا فى مصر القديمة كيف أن هذه الشجرة نشأت أول ما نشأت منذ نيف وخمسين قرنًا ، وقبل أن يبدأ التاريخ بعيدًا عن مركز السلطان ، فقامت فى « عين شمس » بعيدًا عن العاصمة « منف » واستمرت طويلاً تعمل فى كنف الفكر والحكمة والدين ، بعيدة عن مجال سلطان السياسية ، إلا أن يكون الفكر الدينى الجامعى مؤثرًا عن طريق الكهنة فى سياسة الحياة الدنيا . وكذلك الحال فى نشأة الأزهر وجامعته ، ورغم أن الأزهر قام فى كنف الفاطمية الشيعية ، فإنه لم يلبث أن أصبح للمذاهب الإسلامية الأربعة جميعًا ، وأن يرتفع بهامات علمائه الشامخات فوق مستوى أكتاف السلطان . وعندما جاءت الحملة الفرنسية فى مغرب القرن الثامن عشر قاد علماء الأزهر الشريف ثورة الشعب على الغزاة وما جاءوا به من سلطان أجنبى ، ومن مدخل إلى فكر سياسى جديد . ثم عندما جاء دور اختيار حاكم جديد لولاية مصر بعد خروج الفرنجة كان الأزهر هو الذى اختار محمد على وفرضه على السلطان العثمانى . وأخيرًا عندما جاءت جامعتنا الأم الجديدة فى أوائل هذا القرن كان قيامها رغم أنف سلطان المستعمر ، ورغم إرادته ، فكانت«جامعة أهلية » وكانت كلية الآداب القديمة كلية الأساس فيها حتى إذا ما آلت الجامعة الأهلية إلى الدولة فى عام ١٩٢٥ ، جاءت عشر سنوات أولى من حياتها وكانت بمثابة مرحلة من الاختبار لتحديد مدى سلطة الدولة فى توجيه الجامعة الحكومية الجديدة ، ولكى تثبت لكل من الحكومة والشعب أنها جديرة بحريتها الفكرية والأكاديمية كما تثبت لكل من الحكومة والشعب أن الحريتين الفكرية والأكاديمية هما « مخ الحرية السياسية»، إن جاز أن نستخدم هذا التعبير . والواقع أن الجامعة قد صمدت خلال أكثر من اختبار واحد لصراع السلطة ، وانتصرت كلية الآداب (بصفة خاصة) فى هذا الصراع الذى امتد فى بعض لحظاته إلى ساحة السلطة التشريعية ، التى انتصرت

للجامعة لحسن الحظ أيضا على السلطة التنفيذية (خلال أزمة كتاب « فى الشعر الجاهلى » لطه حسين ، ١٩٢٦) ، واستقرّت بذلك سلطة رابعة لم يكد عامة الناس يتعرفون عليها لأول وهلة ، وهى سلطة الفكر فى بلد كان على طريق بناء استقلاله السياسى وحريته السياسية القومية جميعًا .

والواقع أن مصر المعاصرة وشجرتها قد ضربتا المثل للعالم حديث الاستقلال ، والعالم الذى أطلقنا عليه تسمية العالم النامى فيما بعد . فكانت الجامعة فى مصر الحديثة ـ كما أصبحت فى العالم النامى كله الآن ـ عنوان الاستقلال القومى الجديد الذى تسير عليه الشعوب المتحررة فى كل من إفريقية وآسيا ، بحيث إن أول صرح تقيمه الدولة المستقلة الجديدة هو إنشاء جامعة وبناء كيان جامعى وطنى يستند إليه الاستقلال السياسى والاجتماعى والاقتصادى جميعًا .

ولنعد إلى جامعتنا ـ بل جامعاتنا ـ الحديثة فى عهد ثورتنا المعاصرة . ولقد كان طبعيًا أن تنفتح مع الثورة سبيل المشاركة أمام الجامعات فى حياتنا السياسية الجديدة ، وأن تكون المبادأة فى ذلك للجامعات ذاتها . ولعل من الخير أن نذكر فى هذا المقام أن أول بيان وبرقية لتأييد ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ إنما صدرا عن جمعية هيئة التدريس فى جامعة الإسكندرية ، وقد صدر التأييد والملك السابق يقيم بمدينة الإسكندرية وصدر عن الجامعة التى كانت تحمل اسمه فى ذلك الوقت ! وذلك عمل سياسى له مغزاه ودلالته . كذلك فإن أساتذة الجامعات ما لبثوا أن لبوا النداء ، فحملوا الأعباء الوزارية وغيرها من الأعمال العامة فى الجهاز التنفيذى للحكومة وخارجه فى حياة البلاد العامة . وكان أغلبهم من أهل الخبرة الذين لجأت إليهم الثورة ، ولكن بعضهم لم يلبث أن أصبح من أهل الثقة أيضًا ، بالنسبة للحكم الثورى فى العهد الجديد وهكذا تداخلت حياة الجامعة مع الحياة السياسية الوطنية على مستوى العمل الداخلى فى الجامعة ومستوى العمل العام خارجها ، وسارت الجامعة مع الدولة خلال مراحل تطور العمل السياسى الوطنى . بل والقومى العربى العام ، وشاركت الجامعة فى ذلك كله بفكرها السياسى ونظريتها العلمية والوطنية جميعًا ، وتمثل ذلك بأروع صوره حين كانت معالجة صلاتنا الطبيعية والتاريخية والسياسية بأشقائنا العرب وبالسودان على مجرى النيل ، ثم

عندما كانت أزمة العدوان الثلاثى بالقناة ، ثم عندما بدأنا نبحث وضع الدستور وتطويره ، ثم عند مناقشة الوحدة الأولى مع سورية ، ثم وقت ظهور الاتحاد القومى ثم الاتحاد الاشتراكى العربى ، وعند تنظيم المؤتمرات القومية التى كان أغلبها ينعقد فى حرم الجامعة الأم ، وعند وضع ميثاق العمل الوطنى فى مؤتمر عام ١٩٦٢ ، (وكان الكاتب مقررًا له) ، ثم عند تطبيق الدستور وظهور الحكم المحلى فى مراحله الأولى ، وعند تشكيل المجالس التشريعية والنيابية المتعاقبة وهى المجالس التى اشترك فيها الجامعيون وسمح لهم بالجمع بين عضويتها وبين مناصبهم الجامعية ، وكذلك عند قيام تنظيمات الطلاب واتحاداتهم والعمل على حُسن توجيه نشاط الجيل الجديد من المتعلمين . . . إلى غير ذلك كله من نواحى العمل السياسى الوطنى والقومى الذى دخلت إليه الجامعات من أيسر الأبواب .

ولكن العمل السياسى فى الجامعات قد مر حتى الآن بمراحله التجريبية الأولى منذ جاءت الثورة ، وقد انطوى التطبيق على كثير من الإيجابيات وإن لم يخل بطبيعة الحال من السلبيات . وقد برزت الإيجابيات طالما أن المبادأة فيه كانت من جانب الجامعات ومن داخلها ، أما السلبيات فقد تمثلت وظهرت عندما انتقلت نقطة المبادأة من الجامعات إلى خارجها . وخلال السنوات الثلاثين الأولى (أو نحوها) من الثورة كانت السياسة فيها سياسة قومية شاملة لا أحزاب فيها ، ولا حتى منابر متعددة للرأى . ومن هنا فلم يكن هناك مجال للخلاف ، لأن الجامعة كانت تعمل برأى سياسى واحد (أو موحد على الأقل) هو اتجاه الأمة بعامة ، ولم يكن هناك من خلافات فى الرأى إلا أن تكون صادرة عن بعض جماعات تستسيغ الرأى الأجنبى أو الخارجى أو تتأثر به أو تجاريه ولحُسن الحظ أن ذلك لم ينطو على خطر ملحوظ ، بحيث لم يصعب الوقوف به عند حدوده .

أما بعد ظهور الأحزاب فقد تبدلت الصورة بعض الشىء ، فلم يجد رجال الجامعات أنفسهم بالضرورة مقسمين على مختلف الأحزاب فحسب ، وإنما ارتأى بعضهم - وهذا من حقهم - أن يحتفظوا بطابعهم الوطنى أو القومى المستقل فى الفكر السياسى والممارسة السياسية ، وارتأى بعضهم الآخر - وهذا من حقهم أيضًا - أن

يتجهوا وجهة حزبية مخالفة أو معارضة ، كما إن الأحزاب ذاتها أدى بها حماسها للرأى وإخلاصها فيه إلى أن تجمع الأنصار من بين صفوف الجامعيين ، وارتأت فوق ذلك أن تدخل إلى عالم الطلاب لأنه عالم الغد ، كما أن الهيئات والفئات التى لم تجد سبيلها إلى أن تؤلف حزبًا أو أن تنتسب إلى حزب وجدت مجال العمل مفتوحًا أمامها فى عالم الطلاب أو جماعات بعض الأساتذة الناشئين ، وانتهى كل ذلك إلى شىء من الغلبة (المؤقتة على الأقل) لبعض المظاهر السلبية للعمل السياسى فى الجامعات ، مما ينطوى على دلائل يدركها الجامعيون تمامًا ، وإن شعر بعضهم أن التيار السياسى قد يكون أقوى مما يبدو فى ظاهره .

وهناك جانب خاص من أسلوب العمل السياسى فى اتصاله بالتطبيق الديمقراطى ويستحق أن نشير إليه فى ختام الحديث عن السياسة والديمقراطية ذلك هو دخول أسلوب الانتخاب فى تشكيل بعض التنظيمات أو تكييف أسلوب عملها . ومن ذلك انتخابات اتحادات الطلاب التى قصد بها أن يكون تشكيل الاتحاد مدرسة يتعلم فيها الطلاب أسلوب التنافس فى اختيار الأصلح من بينهم . ولكن التجربة ، مع ضرورة الأخذ بها كأسلوب من أساليب العصر ، تحتاج إلى تقويم من وقت لآخر ، وإلى أن تمر بمرحلة انتقال يكون الرأى الموجه أو المرجح فيها لطلاب الدراسات العليا والخريجين من الكليات وبعض الأفراد من أعضاء هيئة التدريس (ولو على سبيل الريادة والإشراف) أكثر من أن يكون لجموع الطلاب المستجدين فى السنوات الأولى . وذلك رغم أن من عيوب هذا الأسلوب الظاهرة أنه قد يمس مبدأ تكافؤ الأصوات وتساويها بين الطلاب جميعًا (صوت واحد لكل طالب واحد مهما كان وضعه) وهو مبدأ لا يجوز التغاضى عنه . وقد يكون من وسائل صلاح الأمر أن نخصص الوظائف الموجهة فى داخل الاتحاد لطلاب السنوات الثالثة وما فوقها مع اكتفاء طلاب السنتين الأولى والثانية بغير المناصب القيادية ، وهو أمر يلائم طبيعة الأشياء .

ولكن أسلوب الانتخاب قد سرى أيضًا على وظائف هيئة التدريس وإدارة العمل العلمى فى الكليات ، ويهمنا منه بصفة خاصة انتخابات العمادة فى الكليات . فبعد أن كان عميد الكلية يختار عن طريق مدير الجامعة أو رئيسها ، بوصفه ممثلاً لسلطة

الحكومة التى تتولى شئون الجامعة بصفة عامة ، أصبح العميد يختار عن طريق المرور بمرحلة من الانتخاب حيث تنتخب هيئة التدريس ثلاثة ثم يختار الرئيس أحدهم (وإن لم يكن بالضرورة صاحب الأغلبية في الأصوات) وقد ترتب على ذلك أن أصبح الأمر (إلى حد ما) أمر تنافس على العمادة قبل أن يكون أمر اختيار للأصلح ، علماً بأن الصلاحية لها معاييرها الكثيرة التى قد لا يكون أولها بالضرورة الرأى الأغلب بين المصوتين . ومؤدى ذلك أن طريقة الاختيار النهائى قد لا تتلاءم دائماً مع نتيجة التصويت مما يترتب عليه شيء من المواجهة والإحراج بين مبدأ الانتخاب ومبدأ اختيار الأصلح . وفوق ذلك فإننا نعرف أنه فى بعض الحالات غير العادية تنقلب السنة السابقة على عملية الانتخاب إلى فترة مفاوضات ومساومات قد لا تستقيم مع الجو العلمى والبيئة التى تتكافأ فيها مصالح العمل ومبدأ تكافؤ الفرص الشخصية فى تحقيق هذه المصالح . بل إننا نعرف أيضًا أنه قد لا يكون من مصلحة الكلية أو الجامعة أن نضحى بأستاذ نابغة فى مادته فنعينه عميدًا للكلية ، يقضى معظم وقته بعيدًا عن الطلاب فى قسمه وعن الباحثين منهم بصفة خاصة . ولا مفر فى اختيار العميد من أن نوازن بين أن نكسب الأستاذ فى منصب العمادة وأن نحجبه (ولو مؤقتًا) عن عمله فى كرسى الأستاذية وهو العمل الأصيل فى كل الجامعات .

ولعل جامعاتنا أن تجد سبيلها فى المستقبل إلى أن ترد الأمور إلى أصولها فيكون المنصب الأساسى فى هيئة التدريس وفى الكلية هو منصب أستاذ المادة وما يترتب عليه من منصب رئيس القسم أما العمادة فتعتبر تضحية يحسن أن توزع أعباؤها فتكون العمادة لمدة محدودة هى سنتان مثلاً ولا تجدد لأكثر من مرة واحدة إلا على سبيل الإستثناء وعند الإقتضاء ، وتكون العمادة دورية بين رؤساء الأقسام فى الكلية الواحدة كقاعدة عامة إلا إذا ارتأى بعض الأساتذة أن يتنازلوا عن دورهم لمن يليهم . وهذا أمر وارد بالنسبة لبعض الأساتذة على كل حال .

والمنصب الأعلى فى الجامعة هو منصب رئيس الجامعة (أو مديرها كما كان يُقال) . وهو منصب لم يصل إليه نظام الانتخاب لأسباب ظاهرة . ولكن الوضع الحالى يترك اختياره وتعيينه للوزير المختص (وللحكومة بطريقة غير مباشرة) . وهذا الحل هو ما

يمكن أن نسميه « حل الضرورة » ، وهو مع ذلك لا يخلو من ملاحظات ، خصوصًا بعد أن جاءت السياسة الحزبية وأصبح اختيار رئيس الجامعة لا يخلو من اعتبارات مؤثرة فى هذا الاختيار ، ويخرج بوظيفة لها قدرها الكثير عن بعض مقتضياتها . وقد يكون من الخير أن نرجع إلى بعض النظم والتقاليد المعمول بها فى الخارج ، حيث يكون لكل جامعة ما يعرف باسم « مجلس الأمناء » يتكون من طائفة ممتازة ومختارة من قدامى الأساتذة ورجال الدولة والأعمال من غير العاملين فى جهاز الدولة وهم الذين يختارون رئيس الجامعة أو يرشحونه للجهة المختصة بالتعيين (وقد يكون المجلس الأعلى للجامعات ثم رئيس الدولة) . ولعل هذا النظام أن يكون أنسب لأوضاعنا ، ولو بصفة مؤقتة ، من نظام آخر معمول به فى بعض جامعات الغرب (لا سيما فى ألمانيا) حيث يتم اختيار الرئيس (أو انتخابه) فى اجتماع لهيئة كبار الأساتذة وقدمائهم فيختارون واحدًا منهم بصفة دورية بين الأقسام أو الكليات ولمرة واحدة لا تجاوز فى العادة ثلاثة أعوام ، وبذلك يضمنون الدورية والتداول الموقوت بين المواد والتخصصات فى إدارة شئون الجامعة أو على الأقل فى القيام على رئاسة مجلس الجامعة الذى هو السلطة العليا فى الكيان الجامعى .

* * *

إلى هنا وينتهى حديث صاحبكم عن شجرة الجامعة فى مصر ، وهو حديث يحمل حصيلة ستين عامًا فى ظلال الشجرة . . . منها ما يقارب ست سنوات مشتركة مع ظلال جامعات أخرى فى بلاد الغرب . وقد حاول فى حديثه أن يجمع بين انتمائه لجامعته الأم وأخواتها من جامعات أرض مصر ، وبين ولائه لما تعلم من حياة الجامعة بمصر والخارج فى أن يكون صادقًا مع نفسه ومع انتمائه الجامعى ومع أمانة التاريخ . وإذا كان هذا الحديث لا يمكن أن يطمع صاحبه فى أن يرقى إلى مرتبة القصة الشاملة والمفصلة لتاريخ امتد إلى نيف وخمسين قرنًا فوق أرض الكنانة ـ إذ أن أمر ذلك يحتاج إلى مجلدات من السرد والحكاية والتحليل والتعليق والتفسير ـ فإن صاحبكم يطمع فى أن يكون قد حلّق بكم فوق أثير تلك الحقبة الطويلة من التاريخ ليعطى صورة هى أقرب إلى الفيلم السريع منها إلى التصوير الثابت عند كل موقف من مواقف التاريخ ذى

التفصيل الذى يخشى أن ينتهى بنا تتبعه إلى ضياع صورة الفيلم العامة وحكايته الشاملة المتتابعة . ومن هنا فإن صاحبكم يعتذر إلى جامعته الأم حين اختار مناسبة الاحتفال بعيدها الخامس والسبعين لكى يخرج إلى تاريخ الشجرة كلها ، والتى نحن آخر فروعها المعاصرة . وقد يبرر قبول هذا الاعتذار أن صاحبكم حاول جهد طاقته أن يجمع بين الولاء الذى يخشى صاحبه دائماً أن ينتهى إلى أن تكل العين عن أن ترى غير ما هو رائع وجميل من القصة ، وبين الإيمان والاستمساك بكل ما هو حق وصدق حين يلجأ من حين لآخر إلى شىء من « نقد الذات » الذى يحتم دائماً قول الحقيقة ومصارحة النفس ولو لم يكن المذاق كله حلوًا . ولقد رأى صاحبكم أن يخصص الشق الأخير من هذا الحديث لهذا الجانب من نقد الذات باسمه ومن أجل محبته للجامعة ، لأن أعمق ولاء لهذه المؤسسة التاريخية بل هذه القيمة الحضارية الكبرى ، لا يأتى إلا بصدق النصح والتواصى بين الأقران بأن نعى عظات الماضى القديم ودروس الحاضر الذى يمتد فيه بصرنا إلى المستقبل . وقد عاشت جامعاتنا دائماً بأمرين لا بديل عنهما فى حياة أية «جامعة » تدعى هذا الاسم العظيم ، ألا وهما البحث بواسطة «العقل » وبواسطة «العلم » المتجرد عن حقائق الأشياء ، والبحث بواسطة « الضمير » وعن طريق «السلوك السوى » فى الحياة عن كل ما هو « حق » و « طيب » ، و « جميل » فى حياة الإنسان . ولقد تمثل هذا الجمع بين البحث عن « الحقيقة » والبحث عن « الحق » فى أن جامعاتنا ربطت ، منذ أيامها السحيقة تلك ، بين ما أصبحنا نصطلح الآن على تسميته « بالعلم والإيمان » : العلم بحقائق الحياة والخليقة من حولنا (بما فيها حياة الإنسان) والإيمان بالخالق وبكل ماحلى به خليقته من القيم والمثل ومعانى الحق والخير والجمال .

ولعل صاحبكم أن يكون لم يجاوز حدوده حين أطال فى الشق الأخير من حديث الشجرة ، وحين فصلّ بعض أوجه نفذ الذات . ولكنه يطمع فى أن يشفع له فى هذا التجاوز أنه إنما مارس ما علمته الجامعة من أن قول الحق ورعاية سيرة الشجرة قد اقتضيا أن يأتى هذا النقد ، بكل ما يحمله من صدق وصرامة ، خاتمة صادقة وصريحة لهذا الحديث .

« وعلى الله قصد السبيل » .

١٣

من سيرة مصرى من أهل الفكر والثقافة العربية

١٣
من سيرة مصرى من أهل الفكر والثقافة العربية

١ ـ مطلع الحياة فى هذه السيرة :

كانت ساعة الفجر من يوم الإثنين الرابع والعشرين من شهر مايو ١٩٠٩ حين خرج الطفل إلى الحياة باكيا كغيره من أطفال البشر ، وليس يعرف أكان بكاؤه مرتفعًا أم غير مرتفع ، كما لا يدرك أكان ذلك نتيجة المفاجأة والارتياع من الجو الجديد ، أم كان نوعا من الاحتجاج والإعلان الصارخ عن الذات فى عالم لم يكن ليدرك عنه ولا عن سره شيئًا ، ولكنه لم يلبث أن تلقته يد القابلة ومن كان شاهدًا من الأهل فى حنان واستبشار ، وفى ترديد لاسم الجلالة ، كان حفيا بأن يستشعره جلده الرقيق وإن لم يدركه جنانه الوليد ، ويبدو أنه قبض عليه من قدميه قبل أن يقبض عليه من يديه كما عهد الطفل فيما بعد . ثم لم يلبث جسد الطفل أن لف فى لفاف ناعم رقيق ، وكان ذلك كله أول عهده بمحيط الحياة .

كان ذلك فى بيت يملكه عمدة المدينة ويؤجره للنازلين فى مدينة حلفا أو وادى حلفا عند الطرف الشمالى الأقصى من أرض السودان . وكان المنزل على الضفة الشرقية لمجرى النيل العظيم ، وعلى قيد خطوات معدودات هى عرض الطريق الذى يجرى فوق جسر النهر وما يحف به من زرع قليل . ولقد كان ذلك الطريق أول ما سارت عليه أخته الكبرى الزهراء « زهر الرياض » حاملة الوليد فى صباح مشمس على كفيها وبين ذراعيها الحانيتين متجهة إلى الجنوب لتبلغ بالرضيع الذى لم يستكمل الأربعين يوما إلى مرسى السفينة الصغيرة على الشاطئ حيث أركب الوليد مع أهله متجهين بالنهر وفوق مائه إلى الشمال لقضاء عطلة الصيف فى ربوع مصر موطن الوالدين .

وكان أبوه قد أتم دراسته للعالمية بالأزهر الشريف وعلى الرغم من أن الشيخ أحمد بن سليمان بن حسن حزيّن كان ابنا وحيدًا لوالد يستطيع أن يأنس بصحبته وأن يعوله ويشركه معه فى عمله كتاجر أقطان فى قرية صغيرة من أعمال مديرية البحيرة فى غرب دلتا مصر ، وكصاحب أرض محدودة توارثها عن والده وجده وتولى زراعتها له أبناء عمومته وأبناء أخيه . وعلى أساس أن النية والعزم كانا يتجهان إلى أن يسير الشاب على سيرة رفاقه من علماء الأزهر إذ ذاك فيعود إلى قريته ليصلى بالناس ويلقى عليهم دروس العصر فى زاوية أنشاها والده عند نهاية الحارة وأطلق عليها اسم « زاوية السيدة قمر » إحدى الصحابيات اللاتى دخلن بالإسلام الأول إلى غرب الدلتا . . . رغم النية الأولى والعزم الأول فإن والده كان صاحب طموح ، وكانت مصر فى شبابه قد خرجت بالنور والفتح إلى ربوع السودان فى أواخر القرن الماضى ، وأخذت حكومة السودان الجديد تنشئ المدارس فى بعض مدنه ، فاستهواه الطموح ودفع به إلى أن يلتمس العمل بالسودان لعله أن ينشر ما تعلم فى الأزهر من لغة ودين فى إحدى مدائن السودان الجديد . وكان نصيب الوالد أن يعين مدرسا فى مدرسة وادى حلفا فى عام ١٩٠٣ وأن ينتقل إليها مبتعدًا عن أهله وقريته فى كل عام ليقضى العام الدراسى فى السودان ويعود إلى قريته بمصر خلال عطلة الصيف من كل عام .

وهكذا كان والده من أهل الطموح وأهل الهجرة من أجل العمل الذى يحقق ذاته مستقلا عن والده وذلك عزم وصدق فى الهمة عرفا عنه ومارسهما ثم غرسهما فى نفس ابنه الوليد ولو أن الطموح والهجرة فى نفس الطفل اتجها به فى شبابه اتجاها آخر ، فكان طموحه وهجرته فى سبيل « العلم والبحث عن المعرفة » ، حين جاءته الفرصة وهو فى مطلع رجولته . وقد بقى الأمر كذلك دون أن يتطور إلى طموح وهجرة فى سبيل «العمل» خارج مصر كما فعل أبوه . ومع ذلك فإن مصدر الطموح كان واحدًا استقاه الطفل عن روح أبيه ، واتخذه مثلا سار عليه طيلة حياته العاملة .

٢ ـ مطالع الطفولة :

وتدرج صاحبكم مع والديه وبعض أخوته فوق أرض حلفا وعلى ربوع شاطئ النهر العظيم هناك ، وسار على هذا النحو بضع سنوات قليلة ، يسمع قصص المزارعين من

النوبيين وأهل « دبروسة » الواقعة عند الطرف الشمالى من حلفا ، وهم الذين يصطادون السمك من النهر وينقلونه ليباع فى سوق السمك التى لم تكن بعيدة عن بيته الذى ولد فيه ومن المستشفى الأميرى هناك . . . كما كان يسمع عن قصص التماسيح التى يخشاها الصيادون فى النهر ، ولم يكن يزعجه فى كل هذه المشاهد التى تشده إليها غير مشهد واحد ، هو لذلك المارد النوبى الفاحم البشرة والذى تقدح عيناه المحمرتان من أثر الغبار الذى يثيره « بمقشته » الطويلة حين ينظف أرض الشارع المترب فى أشهر الربيع والصيف ، بل وفى أشهر الشتاء التى لا تعرف المطر أبدًا فكان الطفل الصغير يجرى حين يراه ويقول لأمه استنجادًا بها « خاف كناس » . . . . . . « خاف كناس » .

وجرب الطفل فى هذه السنوات القليلة جميع أمراض الطفولة وعولج منها بوصفات التداوى البلدية أو فى مستشفى المدينة القريب . ولعل أول ذكرياته وهو فى الرابعة أن شقيقته الأصغر منه « انشراح » أو « شرح الصدور » كما كان يسمعهم يدعونها قد مرضت أيضا بالسعال الديكى الذى يبدو أنه تطور معها إلى نزلة صدرية شديدة ، وهو لا يذكر ما حدث لها بالضبط ولكنه عرف أن الأسرة حين عادت إلى مصر فى أوائل الصيف لم تكن « شرح الصدور » معنا ، وإنما خلفناها وراءنا فى تراب وادى حلفا الذى ضمها إلى صدره ، وكانت تلك أول صدمة غير واعية يلقاها صاحبكم الصغير .

ويبدو أن الوالدين خافا على الصغير فى العام التالى فتركاه لجديه بريف مصر وسافرا من غيره إلى وادى حلفا فى عامه الخامس . . . بل فى عامين من حياته الغضةالتى لم يدرك معها قسوة البعد عن الوالدين . . . قسوة لم يعوض عنها إلا حنو جده الشيخ سليمان وحنان جدته لوالده الحاجة مبروكة .

وكان جده متعلقًا بالطفل الصغير غاية التعلق ، يصطحبه طيلة النهار فيتعلق الطفل بيده الممتدة إلى أسفل أو بطرف من « زعبوطه » الفضفاض ، حتى يصحبه إلى حانوت القرية غير بعيد من المنزل ، وكان يملكه ويديره يونانى هو الخواجة « ترياكو » فيشترى له الجد بعض الحلوى ويعود به إلى بيت الجدة ، سعيدًا بإلحاح الطفل عليه أن

يجود بالحلوى مرددًا « ولو دوز ياحبيب » . . . حديث الطفولة الذى يقصد به الطفل أن يقول « ولو زوجا من الحلوى ياجدى الحبيب » .

وكان ديوان الجد فى واجهة الحارة عند بداية المزارع وشارع داير الناحية . . . وكان أقرب إلى المضيفة ذات « المندرة» منه إلى بيت السكنى المألوف . . وكان مسكن الجدة ملاصقًا له تمامًا ويتصل به بباب داخلى صغير اسمه باب « الخوخة » لأنه كان بابا صغيرًا داخل باب كبير يفتح عندما يدخل أفراد الأسرة أو غيرهم قادمين من ديوان الجد كما إن له بابا صغيرًا داخل الباب الكبير . . . وهذا هوباب « الخوخة » الذى يفتح عندما يمر منه فرد واحد . . . ولكن صغيركم يتصور دائمًا أن هذه الخوخة كانت خاصة به دون سواه !

وكانت جدته فارعة الطول على خلاف جده الربعة . . . كما كان شعرها طويلاً قد صبغته الحناء بلون محمر جميل . . . وكان عطفها عليه شديدًا وحدبها وحفاوتها به أشد، حتى تعلق بها الطفل غاية التعلق ، لا ينام إلا فى حضنها . . . ولو أن حدبها هذا لم يحل دون أن يصاب الطفل الصغير ببعض ما يصيب أطفال القرية ، لا سيما أمراض العيون والرمد الربيعى الذى قاسى منه الطفل إلى درجة بقيت معه آثاره خلال السنين الطوال فى الشباب والكهوله وحتى الشيخوخة .

وأرسل الطفل الصغير خلال بقائه فى كنف الجدين إلى « كتاب القرية » وكان يقع فى بطن حارة « الثعالبة » (ويبدو أن بعض سكان الحارة فى مطلع وصول الإسلام إلى المنطقة كانوا من بنى ثعلب) بجوار زاوية السيدة قمر . وكان يقوم على الكتاب شيخ جليل هو الشيخ « عبد ربه » يعاونه عريف هو الشيخ عبد السلام الحدينى . فأما الشيخ فكان صاحب مهابة غامرة ووقار سابغ ، ومع أنه كان ضريرًا إلا أن الطفل كان يتصور دائمًا أنه مبصر ، ولم يصدق أبدًا أنه كان غير ذلك ، فإن الشيخ كان يجمع فى معاملتنا بين القوة واللين ، كما كان يمتاز بقدر لا حدود له من الصدق فى القول والعمل ، وكان لا يقبل أية صورة من صور الكذب أو المداراة فى الحق . . . فهذه أمور لا يغتفرها أبدًا . . . ولعل هذا الشيخ قد ترك فى نفس الطفل الغضة بعض ما يشبه ما تركه والده من غرس لصفات الصدق والاستمساك بكل ما هو حق فى الحياة . وأما

الشيخ عبد السلام فقد كان « العريف » الشاب الذى علمنا مبادئ العدد والحساب ومبادئ الكتابة والخط بعد أن حفظت مع غيرى من الصغار على يد شيخنا « عبد ربه » ثلاثة أجزاء من القرآن الكريم ، هى أجزاء « عم » و « تبارك » و « قد سمع » .

ولعل أعمق درس خرجت به من « الكتّاب » أن شيخه الجليل كان له من الكرامة ما بقى فى أعماق نفسى وما حاولت أن أترسمه خلال حياتى العاملة كلها فى خدمة العلم والمعرفة . . . وما أظن أن الطفل الصغير قد تناهى إلى سمعه خلال فترة الكتّاب كلها شىء مما يربط الناس به بين العلم والتعليم من جهة وبين الجزاء المادى أو المالى من جهة أخرى ، فكان الشيخ وعريفه يؤديان عملهما بكل الإتقان والإخلاص ولا يجاوزان ذلك أبدًا إلى الحديث فيما قد يؤديه الجد والجدة إليهما على سبيل العطاء المالى أو النوعى . ولم يتناه إلى سمع الطفل أن شيئًا من ذلك كان موضع المساومة ، أو حتى مجرد الحديث . ولعل هذا الدرس من الكتّاب قد طبع فى نفس الطفل ما قطع بينه وبين ما درج عليه الناس فى سنوات اشتغاله فى العلم والتعليم من أخذ وشد فى تقدير ثمن العلم والمعرفة ومصاريف العملية التعليمية . . . بل لعل هذا الدرس البعيد من عهد الكتاب أن يكون هو الذى طبع فى نفس صاحبكم بعد اكتمال سنوات رجولته أن رجل العلم (والتعليم) الحق ينبغى أن يكون عمله فى الدنيا وأجره فى الآخرة . . . وهذه فلسفة يرجو صاحبكم أن يكون قد سار عليها طوال حياته العاملة .

هكذا أسلمتنى مرحلة الطفولة والكتّاب إلى مدارج مرحلة الصبا ، وانتقل الصبى معها إلى وادى حلفا فترك ريف مصر وانتقل إلى ربوع السودان ، حيث أخذ أولاد مدرسة حلفا الإبتدائية يمازحونه فيطلقون عليه تسمية « ود الريف » (ولد الريف) تمييزًا له ولأخيه أحمد (الذى يكبره بعامين) عن سائر أبناء حلفا من النوبيين والسودانيين . وقد ألحق الطفل بما كان يعرف بالقسم التحضيرى من المدرسة الإبتدائية . ولم يكن ذلك القسم فى حقيقته إلا استمرارًا لمرحلة الكتاب ولكن بصورة مدرسية منتظمة ويقوم فى مدرسة ابتدائية يمكن أن نسميها نموذجية فى بنائها بالنسبة للكتاب الذى لم يكن أكثر من « حوش » مسقوف فى بيت ريفى . والشىء الطريف أن الطفل وإن لم يدم اتصاله بالمبنى غير نحو عام وبعض عام ، إلا أن انطباعاته عن « النظام » وعن

أسلوب الدراسة والتعليم بقى معه عندما انتقل به ومع أبيه وأسرته إلى مدرسة أخرى أعلى وأرقى وأقرب إلى أن تكون مدرسة ابتدائية ـ إعدادية فى مدينة أم درمان عاصمة السودان الوطنية فى قلب تلك البلاد . ولعل مما ثبت فى جنان الطفل الصغير من تلك الحقبة أنه بقى متعلقًا بانطباعاته عن مدرسة حلفا ذات البناء الجيد (وإن كان من اللبن) وذات الشبابيك الخضراء النظيفة والتى تركها لتقوده الأقدار إليها ليحج إلى مسقط رأسه وإلى مدرسته الأولى فى عام ١٩٥٤ ، وكان صاحبكم إذ ذاك قد صار وكيلا مساعدًا لوزارة التربية والتعليم المصرية بالقاهرة وعاد وفى صحبته الصديق المستر آرثر إيفانز مدير عام هيئة اليونسكو إذ ذاك ، فلبغا حلفا بالطائرة فى ربيع العام ونزل الرجل المسئول ليقبل تراب حلفا فى مطار لا يقع بعيدًا عن تراب شقيقته « شرح الصدور » فى مقابر حلفا فقرأ فاتحة الكتاب فى تأثر بالغ لاحظه المستر إيفانز ثم توجه فى اعتزاز ليطلع مدير عام هيئة اليونسكو على المبنى الذى تلقى فيه أول درس نظامى له فى مدرسة . وحز فى نفسه يومذاك أنه لن تنقضى سنون طويلة قبل أن تكون مياه بحيرة السد العالى قد ارتفعت عند وادى حلفا بمقدار ستين مترا لتغطى بقايا مبنى مدرسته وتغطى ما بقى من شقيقته عند قاع بحيرة لن تلبث طويلا حتى تملأها مياه النيل الطيب بطميها الخصيب الرطيب .

ولكن زيارته لوادى حلفا يومذاك لم تدم طويلاً لأن الرحلة كانت رحلة عمل سريعة ، فعاد المسئول المصرى بضيفه الأمريكى الكبير ليشهدا مرة أخرى واجهة معبد أبى سمبل من جو الطائرة التى طارت على مقربة من الواجهة الغربية للوادى قبالة أبى سمبل وهى واجهة رائعة كانت وزارة التربية والتعليم تدرس إذ ذاك مع هيئة اليونسكو الإعلان عن مشروع حملة تعاون دولى لإنقاذ المعبد العتيد من أن تطغى عليه وتغرقه مياه بحيرة السد التى كان يخطط لها إذ ذاك أن ترتفع بعد بناء السد إلى ارتفاع ١٨٠ مترًا فوق سطح البحر المتوسط وهو ارتفاع يزيد نحو ستين مترًا عن مستوى بحيرة سد أسوان القديم . وقد استطعنا أن نعاين موقع معبد رمسيس الثانى الكبير (ومعبده الملحق الصغير لزوجه نفرتارى) . . . وأن نراه من الجو فى ذهابنا إلى حلفا وعودتنا منها ، وهى معاينة أمكننا منها أن نبنى تصورنا لضخامة المشروع الكبير لإنقاذ المعبدين .

ولعل من محاسن الأقدار مرة أخرى بالنسبة لصاحبكم أن تتاح له مناسبة ثانية ليزور المعبدين مع صديق وزائر آخر فرنسى كبير . ففى عام ١٩٦٦ كان صاحبكم يشغل منصب وزير الثقافة المصرى ، فاستضاف قرينه الفرنسى وكان فى ذلك الوقت هو المسيو مالرو رجل الفكر والثقافة والقلم الفرنسى ، والذى أعاد إلى باريس عاصمة فرنسا وجهها الناضر النظيف أيام ديجول . . . وكانت فرنسا واليونسكو (ومقرها باريس) تعاونان فى مشروع تقطيع معبدى أبى سمبل ورفعهما إلى مستوى عال عند قمة واجهة الهضبة الواقعة غربى مجرى النيل . ونزلت الطائرة الصغيرة بنا إلى مطار صغير قريب من أبى سمبل حيث استقبلنا مدير شركة « تيف هوخ » الألمانية التى تقوم على المشروع الهندسى الكبير . ونزلنا إلى موقع المعبدين اللذين قطعت أجزاؤهما فى كتل ضخمة كانت الشاحنات تنقلها تباعًا إلى مكان فسيح فوق سطح الهضبة حيث يوضع لكل قطعة منها رقم معين يبين مكانها وموقعها تمامًا من جسم المعبدين . ثم نزل صاحبكم منفردًا مع مدير الشركة الألمانية حيث عاين الموقع الذى نضب فيه الشركةالخراسانة التى تمثل قاعدة المعبدين بعد نقلهما وإقامتهما على مستوى يعلو مستوى بحيرة السد العالى بعد تمام ملئها بالمياه . فسأل صاحبكم مدير العمل عن المستوى الذى تصب عليه القاعدة الخرسانية الجديدة فعلم أنه لا يزيد على مستوى ١٨٠ مترًا المقدر للبحيرة القادمة إلا بحد ثلاثة أمتار أو أقل فأزعج ذلك صاحبكم وكان إذ ذاك جغرافيًا يعلم ظروف المنطقة وما قد يعترى سطح البحيرة العريضة والطويلة والمحصورة فى نطاق ضيق والتى قد تتعرض فى ظروف مناخية أو طقسية طارئة لبعض الأنواء والزوابع الشديدة التى قد يضطرب معها سطح البحيرة ويزمجر بالأمواج التى يخشى أن ترفع مستواها إلى ما يغرق أبواب المعبدين حتى بعد إعادة إقامتهما ، لاسيما وإن موقع الخرسانة كان على قيد أمتار قليلة من شاطئ البحيرة القادمة . وهنا أدرك مدير الشركة مبلغ الخطر المحتمل على المشروع كله واتخذ مع الوزير المصرى المسئول قرارًا فوريًا ، وعلى الطبيعة وفى موقع العمل ، أن ينقل الموقع المختار لإقامة المعبدين إلى بقعة أعلى ببضعة أمتار أخرى ، وأن يراعى أن يكون موقع معبد الفرعون أعلى بنحو ثلاثة أمتار عن موقع معبد زوجته . . . تمامًا كما كانت الحال فى المعبدين القديمين .

ولنعد بالصبى الآن ، وبعد هذا الاستطراد الذى ساقتنا إليه شجون الذكريات إلى رحلة الصبا ومدارجها بمدينة أم درمان . وكان الطفل قد انتقل إلى نهاية المرحلة التحضيرية بمدرسة أم درمان وهى مدرسة كان المصريون قد ساعدوا حكومة السودان على بنائها بالآجر الأحمر المحروق والحجر الجيرى الأبيض فى طابقين عاليين والتحق الطفل بنهاية الفصول التحضيرية تمهيدًا لنقله إلى الفصول الإبتدائية التى بدأ فيها تعلم اللغة الإنجليزية إلى جانب العربية والعلوم الأخرى التى تدرس كلها بالعربية . وكان الصبى رغم صغر سنه قد استطاع أن يميز نفسه بين زملائه التلاميذ ومنهم قلة من أبناء المصريين وكثرة من أبناء السودانيين واستطاع فى آخر السنة الثانية الابتدائية أن يكون الثانى فى الترتيب بين زملائه . ولكنه يذكر وهو يصعد درج السلم الحجرى من الطابق الأول إلى الطابق الثانى (حيث يدرس تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة الإبتدائية) . . . يذكر جيدًا ما دار فى رأسه وتجاوب معه طموح نفسه وهو يصعد الدرج من أنه عقد العزم وعاهد نفسه على أن يكون الأول فى الدراسة بالسنتين الثالثة والرابعة من تلك الدراسة . . . وهكذا كان !

وهو يذكر أيضًا أنه خلال الدراسة بالصفين الأول والثانى كان قد أصيب بمرض الملاريا مما أضعف صحته إلى درجة أن أحد الرجال العاملين بالمدرسة كان يحضر فى صباح بعض الأيام ليحمل الصبى جانبا من الطريق . . . يحمله على كتفه بعض المسافة بين منزله القريب من المدرسة وباب المدرسة الخارجى . . . كذلك فإن الصبى يذكر أنه على الرغم من أن والده قد اختار مسكن أسرته منزلاً نظيفًا تملكه إحدى الأسر الكبيرة من تجار السودان (أولاد طلعت) بجوار المدرسة الجديدة . . . رغم ذلك فإن كل سكان أم درمان كانوا يحذرون من « العقارب » التى يقال إن تيار الريح كان يخرجها من مكانها ويحملها إلى أحراش البيوت الجديدة فتبقى بين حجراتها . . . وكان الصبى فى ليلة مظلمة قد نزل عن سريره ليلتمس الماء من طاولة قريبة وداس حافيا فكان من سوء حظه أن لمست قدمه طرف العقرب فلدغته فصرخ صرخة عالية أفزعت والده الذى أسرع إلى موس الحلاقة « وشرط » به قدم الطفل وعصر الدم والسم الزعاف ، ثم حمل الصبى إلى المستشفى ليسعف ببعض الترياق بعد أن أثنى الطبيب المقيم على الوالد أنه أسعف صبيه بسرعة فائقة . . . فى ليلة

كانت فيها طفلة أخرى قد نقلت إلى المستشفى بعد أن فات أوان إسعافها مع الأسى الشديد .

ويذكر الصبى أن المدرسة وإن كانت مدرسة سودانية وطنية فإن القائمين على الحكم إذ ذاك كانوا لا يكتفون بكلية غُردون التى كانت قد بدأت لمرحلة أعلى من الدراسة الثانوية المتوسطة ، ورغم أنها كانت تمثل الصلة بين السودان والحكم الإنجليزى . . . رغم ذلك فقد كانت الحكومة تنتهز فرصة زيارة أى كبير انجليزى ليزور أم درمان ويمر موكبه بالمدرسة الإبتدائية الكبيرة بها . . . وهكذا حدث عندما مر موكب « الدوق أوف كونّوت » فأخرجنا ناظر المدرسة إذ ذاك ، حيث اصطف التلاميذ الصغار أمام المدرسة وصفقوا للدوق الزائر الذى لا يكادون يدركون عنه شيئًا . . . وإن كان الخبثاء منهم لم يخفوا ابتهاجهم بأن المناسبة قد أعفتهم من متابعة الدراسة فى الفصول بمقدار درسين كاملين !

كان العام الدراسى فى السودان يبدأ فى أول السنة الميلادية . . . أى فى شهر يناير من كل عام وينتهى بانتهاء السنة الميلادية وتتخلله عطلة ثلاثة أشهر تبدأ فى أوائل الصيف الحار وتنتهى مع موسم « الخريف » ونزول الأمطار وانخفاض حرارة الصيف الباكر . ولذا فإن الصبى بدا الدراسة الإبتدائية فى يناير من عام ١٩١٨ العام الذى بدأت فيه الثورة فى مصر مع نهاية الحرب العالمية الأولى حين اقترب ذلك العام من نهايته وأعلنت الهدنة فى ١١ من نوفمبر ١٩١٨ ثم توجه الوفد الذى اختارته مصر من ثلاثة من زعمائها الكبار ليفاوض المعتمد البريطانى بالقاهرة فى ضرورة سفر الوفد الذى يمثل مصر إلى باريس حيث مفاوضات نهاية الحرب ولما رفض الطلب اشتعلت نار الثورة الوطنية التى عرفناها بثورة ١٩١٩ .

سار الصبى فى دراسته الإبتدائية سيرا حثيثًا ناجحا رغم ما اعتراه من مرض وما تخلل الحياة فى مصر من اضطراب وثورة كان يلمسها مع غيره فى كل عام يعود فيه لقضاء العطلة الصيفية مع أهله بريف مصر ، حيث يستمع إلى أخبار الثورة وطغيان الإنجليز الذين جابت جنودهم البلاد ومن بينها قرية الصبى حيث كان الفلاحون يتذمرون فى وجه الجنود الذين قاطعهم الجميع بمن فيهم العمد وأهل القرى فى تحد كنا نعتز

ونتباهى به حين نستمع إلى أخباره ، وانتهى الأمر من ذلك كله إلى أن الصبى كان ينال شحنته التى يعب منها زملاؤه وأقرانه من حبيبته مصر . . . وكانت الشحنة تملأ حنانه وتبقى فى أعماقه على مر الأيام . . . بل إن الشحنة بقيت معه حتى بعثت من جديد حماسا عارما عندما عاد فى خريف ١٩٢١ ليلتحق بالمدرسة الثانوية المصرية فى طنطا ويلحق بموكب ثورة الصبيان والشباب من تلاميذ مصر فى ذلك العام وما بعده .

وفى منتصف العام المدرسى من سنة ١٩٢١ كان الصبى قد أكمل نصف السنة الدراسية الرابعة بمدرسة أم درمان الابتدائية . . . وكان الأمر يقتضى أن يستمر إلى شهر ديسمبر من العام إذا أراد له أهله أن يستكمل دراسة العام ويتفرغ لامتحان الشهادة الإبتدائية بالسودان .

ولكن والده كان قد اعتزم أن ينتقل بالصبى فى صيف عام ١٩٢١ إلى التعليم فى مصر بعد أن كان أخوه أحمد الأكبر منه قد أتم المدرسة الإبتدائية السودانية وانتقل إلى كلية غردون (الثانوية) بالخرطوم . . . أما سليمان الصغير فكان والده قد قرر أن يهبه للتعليم فى مصر . . . فهو إما أن يلتحق بالدراسة الأزهرية وإما أن يتقدم لامتحان شهادة إتمام الدراسة الإبتدائية المصرية فى شهر يونيه من عام ١٩٢١ . . . رغم أنه لم يستكمل دراسة السنة الرابعة الإبتدائية بعد . . . فإن اسعفته فطنته واجتهاده ونجح فى الامتحان أدخل إلى إحدى المدارس الثانوية المصرية . . . وإن خانه الظرف أمكن لوالده أن يلحقه بالصف المناسب له من الدراسة الأزهرية فى رعاية أخيه الأكبر (عبد المجيد) أو أحد أقاربه المتابعين للدراسة الأزهرية .

وكان أن أسعف الظرف صبيكم الصغير فنجح بشىء من الامتياز فى امتحان الشهادة الإبتدائية (المصرية) التى لم يستكمل دراستها . وكان لذلك صداه بين بعض القائمين على التعليم السودانى وفى مقدمتهم والده الذى كان على الدوام يثق فيه ويفاخر به ويتحدث عنه كما يتحدث بنعمة الله عليه فى أبنائه . كذلك فإن حديث نجاحه بقى مع طائفة من زملاء والده بالتعليم السودانى . ومنهم أحد كبار الإنجليز المسئولين عن هذا التعليم وهو المستر « يودال » (مدير التعليم السابق فى السودان) الذى شاءت الظروف أن يلتقى به صاحبكم بعد أن سافر فى بعثه إلى انجلترا لاستكمال

دراسته العليا والتقى به فى عام ١٩٣٢ فى نادى اثينيوم بلندن وبادر المستر يودال إلى المفاخرة به كنتاج قديم للتعليم الإبتدائى فى السودان !

٣ ـ تمام الصبا ومطلع الفتوة :

وبدأت المرحلة الجديدة على أرض مصر خلال الصيف من عام ١٩٢١ ، وانقسم أهلى وعشيرتى قسمين . فمنهم من كان يرجو أن ألتحق بالأزهر الشريف ، وأن اسير على طريق أقاربى وأخوالى لعلى أن أصل إلى بعض ما وصلوا إليه من الجاه والعلم الأزهرى الدينى ، وبعضهم يبتهج لما كان من نجاحى فى شهادة الدراسة الإبتدائية من التعليم الحديث ، ويرجو أن يكون مستقبلى فى التعليم الحديث وأن أكون قاضيًا أو محاميًا أو وكيل نيابة أو شيئًا من هذا التعليم الأدبى الذى كان الناس يصلون به إلى الحكم . أما أنا فقد كنت فى صميم نفسى مبتهجًا كل الابتهاج بهذا الذى سار الحظ بى إليه .

ولكن هذا التعليم الحديث كان يستتبع كشوفا طبية واشتراطات خاصة للقبول فيه تزيد على الشروط التعليمية الخالصة . وقد تنبه والدى إلى هذا واتخذ عدته له . وكان يعرف أن الفتى اليانع لا يزال يقاسى من آثار البلهارسيا التى دخلت جسمه منذ كان يقضى الصيف فى قريته وينزل إلى الترعة يطفئ فى مائها حرارة الصيف ، كما يفعل سائر الصبية . فخرج الوالد ومعه الفتى إلى مستشفى المنشاوى فى طنطا بمديرية الغربية حيث إن قريتنا بل وقرية الدلنجات (عاصمة المركز) لم يكن بهما مستشفى صالح لمثل هذا العلاج . ويذكر الفتى أن الأمر اقتضى أن تجرى له عملية صغيرة فى المستقيم لأن البلهارسيا كانت من النوع الشرجى ، كما إن الصبى أعطى ما يناهز الاثنتى عشرة حقنه من « الطرطير » المؤلم ، حتى انتهى به الأمر إلى الخلاص من البلهارسيا اللعينة فى سن مبكرة . ولولا ذلك لتطور بها الأمر كما تطور فى حالة شقيق له أصغر منه (عبد الكريم)، كان أكثر ولعا بالاستحمام فى الترعة والعودة إليها بعد كل علاج ، . . . حتى استمرت البلهارسيا معه إلى سن الرجولة حين أثرت فى كبده تأثيرًا بالغًا وغلبت حياته آخر الأمر مع الأسف الشديد .

وكان والد الفتى يرعانا جميعًا ، ويطلق علينا أسماء بعض القبائل العربية ، فكان

يطلق على أخى أحمد اسم « ربيعة » ويطلق عليَّ اسم « مُضر » ويطلق على شقيقى الأصغر الذى لم يستطع إسعافه من البلهارسيا اسم« بنى تميم » وكنت أنا أكثر اخوتى (بمن فيهم الأخ الأكبر عبد المجيد) طواعية لأبى وتأسيا به وأخذا عنه . وقد غرس فى نفسى روح « التدين » وفهم الدين وممارسته على النحو التسليم الصحيح ، وجبلنى على حب « الصدق » والاستمساك به على أنه الشيمة الأساسية التى تميز المسلم الصادق عن غيره . . . وأذكر إنه أراد فى مرة أن يطمئن إلى روح الصدق عندى وإلى أننى لا أسهو عن تطبيق شيمة الصدق وأن أكون مستيقظ النفس فى كل ما أمارس من عمل . . . فجاءنى ذات عشاء بعد أن صليت الفرض وراءه مع الجماعة فى زاوية السيدة قمر بآخر حارة « الثعالبة » بالقرية ، فسألنى ماذا تلوت فى الركعة الأولى (وهى صلاة جهر) فلم أتردد وإنما قلت له إنها آية « آمن الرسول بما أنزل إليه . . . » وكأنه خشى أن يتسرب إلىّ أنه يشك فى صدقى فاستطرد قائلاً : إنما أردت أن يطمئن قلبى إلى أنك لم تكن ساهيا عن صلاتك ولا ساهيا فيها يامُضر !

كذلك فإن والدى ، رحمه الله وجزاه عن تربيتى أحسن ما يكون الجزاء ، كان يعرف أن نظرى به قصر واضح ، وكان يخشى ألا أجتاز الكشف الطبى للالتحاق بالمدرسة الثانوية فأخذنى فى رحلة إلى القاهرة ، وعرضنى على أكبر أطباء العيون فى ذلك الوقت وهو المرحوم الدكتور سيد عبد الحميد سليمان ، فعمل لى نظارة طبية وخرجت بها فى صحبة والدى إلى مسجد السيدة زينب نصلى العشاء . وحدث لى ما حدث لكل من يلبسون نظارة طبية لأول مرة . فلما دخلت إلى متوضأ المسجد انزلقت رجلى على المياه التى تغطى الرخام الأبيض وانزلقت إلى الأرض المبللة ، وطارت النظارة عن وجهى . . . ولكن الله سلم . . . فلم ينكسر زجاجها ورفعتنى يد أبى الرحيمة الحانية فقمت وأتممت الوضوء وخرجنا معا للصلاة . . . وتلقيت الدرس ، فلم يتكرر معى دوار النظارة أبدا بعد ذلك .

ثم خرج بى والدى فى اليوم التالى إلى الأزهر ومسجده الجامع ، ولنزور بعض تلك المواضع التى كان يجلس فيها سنوات طوالاً أربت فيها ذكر لى على الخمسة عشر عاما . . كان يختلف فيها إلى مجالس شيوخه الأجلاء وأعمدتهم . . . وكذلك إلى بعض الأروقة

التى كان الطلاب يختلفون إليها أو يعيشون فى ردهاتها وحجراتها . وكأنه لم يرد لى أن أحس إنه حرمنى - أو أننى حرمت نفسى بنجاحى فى امتحان الإبتدائية المدرسية - من شرف الانتساب إلى الأزهر الشريف الذى انتسب إليه الأب والأخوال وغير قليل من ذوى العشيرة « والبلديات » وما أظن إلا أن هذه الزيارة الباكرة قد تركت فى نفسى مع ما بقى معها حتى اليوم . . . ولعل ذلك كان من بعض مما ردنى فى سنوات حياتى العاملة إلى الاتصال بشئون الأزهر ومعاهده ثم جامعته مما أرجو أن أتطرق إليه فى حينه .

ثم أراد أبى أن يختار لى أفضل مدرسة ثانوية التحق بها ، فتوجهنا إلى المدرسة الخديوية الثانوية . وكان عدد المدارس الثانوية الحديثة فى مصر كلها محدودًا جدًا فى ذلك الوقت ، فكانت هناك مدرستان أو ثلاث مدارس بالقاهرة ومدرسة بالإسكندرية ومدرسة بطنطا للدلتا كلها ومدرسة بأسيوط للصعيد كله . واختار أبى أن يتوجه بى أول ما يتوجه إلى المدرسة الخديوية . وكانت تقوم فى مبنى قديم فى درب الجماميز والحلمية وهو المبنى القديم الذى هدم فيما بعد وقامت مكانه المدرسة الجديدة الحالية . ولكن ما إن دخلنا إلى المبنى حتى القيناه بناء قديما ترتفع فى جدرانه الخارجية « رطوبة » أكلت طلاءه الخارجى حتى بلغت ما يقارب نهاية الدور الأرضى من المبنى . وهنا أذكر أن أبى استرعى نظرى وانتباهى إلى حالة المبنى وما أصابه من رطوبة وإهمال . ثم سألنى كيف ترى هذا المبنى الضخم الكبير بالنسبة لمدرسة أم درمان حيث الرونق الصغير الجميل وحيث الرطوبة لم تستطع أن تنال منه شيئًا . واقتنع الصبى مع والده أنه قد لا يكون من الخير أن ينتقل من بلد دافئ ومن مبنى حسن الصيانة وجاف الجدران إلى مبنى مثل هذا الذى أطلقوا عليه اسم « المدرسة الخديوية » . ولعل هذه كانت أول تجربة أخذ الوالد المعلم بيد ابنه الصغير فيها ليبادله الرأى ويجعله يشارك بنفسه على صغره وقلة تجربته - فى « اتخاذ القرار » بالنسبة لمستقبله الدراسى والمكان الذى يمارس فيه حياته فى مرحلة الصبا ومطلع الفتوة . ولعل هذا الدرس أن يكون قد انطبع فى نفس الطفل فاتبعه فى تربية أولاده بل وبعض أحفاده فيما هو قابل من أيام بحيث اعتاد الناشئ والتلميذ الصغير على أن يكون له رأيه فى مكان دراسته وظروف معيشته وحياته المدرسية . بل لعل الطفل الشاب قد ذكر هذه التجربة وهذا الدرس من أبيه حين انتهت إليه المسئولية فيما بعد ، وفى شرخ حياته العاملة ، فأصبح مسئولا عن تربية الشباب وتنشئته (بمن فيهم

ذريته من صلبه) فكان دائمًا يشرك الشباب فى مسئولية كل قرار يؤثر فى مصير الحياة التعليمية ثم الحياة العاملة . . . وقد مارس صاحبكم هذا الدرس عن والده المربى العظيم حين أصبح مسئولاً عن الأستاذية فى الجامعة ثم فى وزارة التربية والتعليم ، ثم فى جامعة أسيوط التى أنشأها إنشاءً ، ثم فيما تلا ذلك من مسئوليات فى مجال التربية والتعليم والثقافة وصناعة بناء الرجال مما نرجو أن نعود إليه فى مرحلة تالية من هذه السيرة .

ثم خرج الوالد بابنه الفتى وتوجها من القاهرة إلى طنطا ، حيث كانت المدرسة الثانوية التى أدى الصبى فيها امتحان الشهادة الإبتدائية فى خيمة كبيرة أقيمت فى حوش الكرة الواسع والتى كانت قد ألصقت بجدرانه قوائم بأسماء المدارس التى يؤدى تلاميذها الامتحان مع إشارة إلى أرقام جلوسهم ومكانهم من الخيمة . وكان الفتى قد دخل إلى حوش المدرسة دون أن يعاين مبانيها الكبيرة والجديدة وذات اللون الأبيض خصوصًا وإنه أدى الامتحان وهو يكاد يكون مغمض العينين من أثر الرمد الطارئ . فلما عاد اليوم ليعاين المدرسة ومبانيها الدراسية ومبانى « الداخلية » ومنزل الناظر والمسجد الصغير والأحواش الفسيحة ، لم يلبث أن سبق والده إلى التصريح بأن هذه هى المدرسة التى يود الالتحاق بها ، وهكذا استدرج الوالد الحصيف ولده إلى أن يتخذ قراره بنفسه . ولعل هذه أن تكون أول مناسبة يمارس فيها الفتى اتخاذ القرار فى وضوح . . . وهو الأمر الذى عاد إليه مرارًا وتكرارًا فى حياته القابلة ، حين أصبح رجلا مسئولا عليه أن يتخذ القرار : وما كان ذلك إلا لأن أباه كان قد وضعه فى هذا الأمر ، وفى هذه السن المبكرة على أول الطريق . وتلك بادرة أبوية تربوية لم تتح لكثير غيره من الفتيان .

٤ ـ تمام الصبا ومطلع الشباب (الدراسة الثانوية) :

كان الفتى فى الثانية عشرة من عمره ، وكان له خال هو الشيخ محمد محمد عصفور يشغل مركز وكيل المعهد المنشاوى الأزهرى بطنطا . وكان عالما أزهريا متعمقا فى عمله طيبًا فى معاملاته مع الناس جميعا مستمسكا بالدين والخلق إلى أبعد الحدود . وكان يتمنى أن التحق بالدراسة الأزهرية فى كنفه ، ولكن والد الفتى استطاع أن يقنعه بأن يدعنى التحق بالداخلية فى مدرسة طنطا الثانوية ، وأن أكون مع ذلك تحت رعايته بأن

أزوره وأتناول الطعام فى بيته فى كل يوم جمعة ، ثم واعدا إياه أن يجلب إليه شقيقى أحمد فى العام القادم ليقيم معه . وكان أحمد قد التحق بكلية غُردون بالخرطوم ثم تركها فى العام التالى ليلتحق بمدرسة الأقباط الثانوية الأهلية بطنطا ، ليمضى فيها عاما انتهى به إلى الحصول على شهادة « الكفاءة » وهى التى تتوسط الدراسة الثانوية ، فتمكن بعدها من أن يلتحق بالمدرسة الثانوية الحكومية التى سبقته إليها فقرر الأب الكريم أن نلتحق سويا بالسنة الثالثة بمدرسة طنطا الثانوية لنمضى معا سنتين بالدراسة الداخلية ، على أن ننتقل معا لزيارة خالنا ونمضى يوم الجمعة فى ضيافته .

لقد كان أبى رحمه الله رجلا كريما على نفسه إلى أبعد الحدود ، كما كان « صادقًا » لا يكذب على نفسه ولا على الناس مهما كلفه ذلك من ثمن . وكانت مصاريف الدراسة الثانوية الداخلية إذ ذاك تبلغ واحدًا وأربعين جنيها مصريًا لكل تلميذ . فأعطى والدى القسط الأول إلى خالنا فدفعه إلى إدارة المدرسة على شىء من المضض . وأذكر أنه أفضى بشعوره ذاك إلى والدى وهو يعطيه قيمة القسطين كاملين قبل أن يتركنا مع خالنا ويسافر بباقى الأسرة إلى السودان ، كما أذكر أن والدى رد على خالى بأنه لا يقبل على نفسه أن يحرر شهادة « فقر » كانت المدرسة تطلبها من أولياء الأمور الذين يسعون للحصول على المجانية لأولادهم ، مرددا فى عزم أن ذلك يكون كذبا لا يرضاه الله ، بل هو شهادة كاذبة لا يقرها مثله وهو الرجل الذى يفضل أن ينفق ماله الحلال لبناء «الرجال » . . . . ولعلى سمعته يردد لخالى الصالح بعضا من قول الشاعر « يبنى الرجال وغيره يبنى القرى » . . .

ولعل هذا المال الحلال كان من وراء اجتهاد شقيقى واجتهادى، حتى إننا كنا فى فصل مدرسى واحد بالسنة الثالثة ، وكانت نتيجتنا فى امتحان نصف السنة أن جاء ترتيبنا « الأول » لأخى أحمد « والأول مكرر لى » إذ كان اسم أخى يبدأ بحرف الألف واسمى يبدأ بحرف « السين » وكان ناظر المدرسة إذ ذاك هو الأستاذ الجليل الحسينى مصطفى فاستدعانا إلى مكتبه وعرف منا قصة أبينا . وقال لنا إنه قرر أن يمنح أصغرنا (وهو أنا) مجانية التعليم لأن ذلك من حقنا وفقا للنظام المعمول به . ولكنه طلب منا أن نتصل بوالدنا ونخبره برأى ناظرنا العظيم حتى يكتب له برأيه وموافقته على تطبيق قاعدة

المجانية دون حاجة إلى شهادة الفقر التى يرفضها والدنا . . . وكان ذلك ! وترتب عليه أننى (وقد تمتعت بالمجانية طيلة مراحل التعليم بعد ذلك) قد بلغت جملة ما أديته للدولة مبلغ مائة جنيه مصرى خلال القسم الأول من المرحلة الثانوية ، ولعل الله أن يكون قد بارك فى هذا المبلغ الحلال أضعافًا مضاعفة كثيرة لم يكن الفتى ليحلم بها فى حياته التعليمية الممتدة .

لقد كان معنا فى المرحلة التعليمية الثانوية كثرة من الزملاء والأخوة ، كان أغلبهم من أبناء « الريف » والفلاحين ، كما هو المنتظر فى مدرسة تقوم فى قلب البيئة الريفية المصرية . ولكننى أكتفى الآن بأن أذكر من هؤلاء جميعا اثنين فقط . أولهما المرحوم محمد مندور الذى كان معنا ضمن جماعة طلاب « جمعية الفضيلة » وهى جماعة من الشباب تسعى لنشر روح الفضيلة والأخلاق فى المدرسة . وقد زاملنى مندور بعد ذلك فى الدراسة بكلية الآداب بالجامعة المصرية ، ثم التحق بالبعثة إلى فرنسا ، ثم عاد ليكون أستاذ الآداب والنقد الأدبى الممتاز فى جيله . وأما الثانى فقد كان المرحوم سيد نصير وقد كان أيضًا واحدًا من أبناء الريف ، الذين تربوا على « القشدة » وطعام الريف ، فكان صاحب بنية قوية . وأذكر أن مجموعة منا كانت تهتم بالرياضة البدنية، وحاولت أن تقيم ناديا صغيرا للمران على حمل الأثقال (ولم أكن واحدا منهم لأننى كنت أهتم بأسباب أخرى من الرياضة) وأخذ بعضنا يعالج رفع قضبان الحديد التى تضاف إليها أثقال جانبية متدرجة فى الوزن . وكنا نفعل ذلك فى جزء من حوش المدرسة يطل عليه منزل الناظر . وبعد فترة وجدنا ناظرنا الجليل (الأستاذ الحسينى مصطفى) ينزل إلينا قبل الغروب مرتديًا « روبه » القرمزى ، فسأل عن أمرنا وأعجب كل الإعجاب بسيد نصير . فأمر فى الحال بشراء مجموعة كبيرة من الأثقال لكى يتدرب عليها فريق حمل الأثقال وعلى رأسهم سيد نصير . . . وهكذا لم يلبث الفريق بعد أشهر قليلة أن شارك فى مباريات الأثقال فى مصر كلها . . . وخرج منها سيد نصير بطلاً لمصر . . . ثم تدرج بعد ذلك حتى أصبح بطل الأثقال فى العالم . والفضل فى ذلك كله إنما رجع إلى حصافة الناظر العظيم رحمه الله .

ولكننى لا أريد أن أختتم حديث المدرسة الثانوية دون أن أذكر فضل اثنين من

المدرسين على . أولهما المرحوم الأستاذ السباعى بيومى وقد كان أستاذًا قويًا فى اللغة العربية وتعليمها وأسلوب الكتابة والتحرير والخطابة بصفة خاصة . وأظن أنه مع والدى كان لهما الفضل الأول والأكبر فيما استطعت أن آخذ به نفسى فى اللغة والأسلوب وحر التعبير . . . وذلك فضل بقى معى إلى يومنا هذا والحمد لله . وأما الأستاذ الثانى فهو المرحوم يوسف مجلى . وكان أول أستاذ تتلمذت عليه فى علم الجغرافيا كما عرفته معه . وكانت مادة الجغرافيا مادة غير محببة بين التلاميذ ولكن أسلوب يوسف مجلى قربها إلى نفسى ، خصوصا وإنه كان يتحدث إلينا فى ربيع عام ١٩٢٥ عما قال عنه المؤتمر الجغرافى الدولى الحادى عشر الذى كان أول مؤتمر ينعقد فى مصر المستقلة ، وكان انعقاده بمبنى الجمعية الجغرافية المصرية الملكية وقاعاتها التى أنشأها ملك مصر فؤاد الأول وكان كما قلنا أول مؤتمر دولى عرفته بلادنا . . . وكان المؤتمر مخصصا لمادة الجغرافيا وعلمها . . ومن هنا فقد كان لأستاذى ذاك الفضل الأول فى ترسيخ هذا المعنى فى نفسى ، وبناء هذا التعلق بمادة شاء الله أن ترتبط بها حياتى العاملة أعوامًا طويلة والحمد لله . بل لعلى أذكر أن زيارتى السريعة لقاعة الجمعية الجغرافية الكبرى «والتفرج» بضع دقائق مع أستاذى يوسف مجلى على جانب من اجتماعات علماء الجغرافيا العالميين بالقاعة . . . قد تركا فى نفس الفتى الطالب ما جعله يوطد العزم فى أن تكون سبيل دراسته فى الجامعة هى سبيل علم الجغرافيا وأن ترتبط حياته بالجمعية الجغرافية المصرية فيما بعد ، ما شاء الله لها أن ترتبط !

وامتدت دراسة شقيقى ودراستى بالمدرسة الثانوية فى قسمها الأدبى الذى كان فى ذلك الوقت يجتذب التلاميذ أكثر مما يجتذبهم القسم العلمى . . . حتى حصلنا على شهادة إتمام الدراسة الثانوية فى عام ١٩٢٥ ، وكنا والحمد الله من المتقدمين فى الترتيب . وإن كانت الطريق قد افترقت بنا فى المرحلة التالية (الجامعية) إذ كان أخى مصمما على أن يكون معلما كوالدنا ، فالتحق بالقسم الأدبى من مدرسة المعلمين العليا ، فى حين سعيت أنا إلى طريق آخر هو طريق الجامعة الجديدة ، وكلية الآداب منها بالذات ، بل وقسم الجغرافيا وقسم الاجتماع منها بذات الذات كما سنرى .

ولقد كان جيلنا فى الدراسة الثانوية جيلا خاصا عاصر ثورة ١٩١٩ وهو فى ختام

مرحلة الصبا ، ثم دخل إلى المدارس الثانوية مع مطلع مرحلة الشباب ، وكان بدء هذه المرحلة يتراوح ما بين اثنتى عشرة سنة وخمس عشرة سنة ، وكانت السن تميل إلى الزيادة فى مدارس الريف بصفة خاصة . ولقد شاءت ظروف الثورة الوطنية أن يقع هذا الجيل من التلاميذ فى مقدمة جيل التحمس لهذه الثورة ، إذ إننا كنا ندرك أن هذه الثورة لا تكون إلا بناءً وبمشاركةٍ فعلية منا رغم سننا الغضة . وكنا نتطلع فى الوقت ذاته لأن يكون المستقبل لنا بعد أن نشا الجيل السابق فى عهد الاستعمار والرضوخ للحكم الأجنبى . ولقد سار جيل الشباب بالفعل فى مقدمة مسيرة ثورة ١٩١٩ والسنوات التى تلتها مباشرة . وأذكر أننا فى مدرسة طنطا الثانوية كانت لنا ـ كغيرها من مدارس مدن الريف ـ جولات خاصة فى السير بنداء الثورة وترديد ما تنادى به زعماؤنا ـ لاسيما سعد زغلول ـ من مقولات الثورة ونداءاتها وشعاراتها المرفوعة . فكان نداء « الاستقلال التام أو الموت الزؤام » يتردد عاليا من حناجرنا الغضة وترتفع به قبضات أيدينا الصغيرة ملوحة بالعزم فوق هاماتنا المتقدمة إلى الأمام . ولقد أذكى ذلك فى نفوسنا روح الجهاد والسير على سبيله ، وإنى لأذكر أننى وقد كنت لم أبلغ الثالثة عشرة من عمرى . . . كنت أندفع فى مقدمة الزملاء الصغار فى شوارع طنطا ونواجه الجنود الإنجليز الذين كانوا قد انتشروا فى مدن الريف ويطوفون بعض القرى (ومنها قريتى الصغيرة من أعمال البحيرة) يهددون أهل الريف مما يحفزنا فى المدن إلى أن نتكتل فى جماعات كبيرة من التلاميذ ونخرج لننادى بالجهاد ولو بترديد الشعارات . . . وقد حدث ونحن نسير فى «ميدان الساعة » الذى كان يتوسط مدينة طنطا ويبعد أكثر من كيلو متر أو اثنين عن مبنى مدرسة طنطا الثانوية الأبيض الجميل والذى كان يقع عند الطرف الشمالى للمدينة . . . أذكر أننا كنا نرفع الشعارات وننادى بالاستقلال وخروج المعتدى الإنجليزى من بلادنا ونطالب بعودة زعيمنا سعد زغلول من منفاه ونحذر بأن « صحة سعد فى خطر » . . . أذكر أننا كنا ذات ظهر بميدان الساعة فإذا بمجموعة من الجنود الإنجليز يحاولون إرهاب التلاميذ الصغار وإرعابهم بإطلاق « الرصاص » الحى ولكن فى اتجاه أفقى (بعيد عن مقدمتنا) يقطع الطريق أمامنا ولا يهدد أجسامنا تهديدًا «مباشرًا» ، ومع ذلك فيبدو أننا كنا أصغر من أن نصمد أمام قعقعات البنادق المفزعة والقريبة منا على كل حال ، وهنا كنا لا نجرؤ على متابعة المسيرة وإنما ننقلب سراعا فى

طريق الابتعاد عن « ميدان الساعة » (فى قلب مدينة طنطا) الذى كاد أن يصبح «ميدان حرب » .

وأذكر أن مدينة طنطا كانت تجرى فى وسطها فى ذلك العهد ترعة هى ترعة «الجعفرية» (التى ردمت الآن ، وأصبحت طريقا واسعا يتوسط المدينة) . وكان مبنى مدرستنا الجميل يطل عليها من جانبها الشرقى (الأيمن) فكنا بعد أن تبدأ الدراسة فى الصباح ويتنادى الكبار من التلاميذ ببعض أخبار الثورة يتجمع التلاميذ ويتجمهرون عند باب المدرسة فلا تملك الإدارة إلا أن تأذن لهم فى الخروج ، خصوصًا وإن بعض تلاميذ القسم « الخارجى » يكونون قد تجمهروا وتصايحوا خارج المدرسة بالنداءات الوطنية . . . ثم تخرج التظاهرة الكبيرة فتنزل إلى المدينة ، ويتجمع بعض الأهالى ويشاركوننا المسيرة المقدسة للنداء فى سبيل الوطن والوطنية . وهكذا كان جيلنا من التلاميذ . . . أبناء ثورة ١٩١٩ وما بعدها . . . كان هذاالجيل قد نشأ فى ظلال الثورة الوطنية ، وهى فرصة لم تتح للجيل الذى سبق ١٩١٩ . . . ولعل هذا أن يكون من وراء تكوين هذا الجيل الأخير الذى جمع فى تكوينه بين درس المدرسة ودرس التاريخ المصرى . وهو أمر أثر أبلغ التأثير فى تكوين هذا الجيل وثقافته السياسية ونزوعه إلى أن يشارك فى الحركة الوطنية مشاركة كان لها أبلغ الأثر فى أن جاء هذا الجيل مسلمًا بخبرة الجيل الذى سبقه . وهذا الجيل كله هو الذى تزعم ثقافة عصره وجمع فيها بين العلم والسياسة جمعا ظهرت آثاره النهائية بعد ذلك بجيل كامل حين جاءت ثورة أوائل النصف الثانى من القرن العشرين .

ويذكر صاحبكم أننا كنا نستكمل أحاديثنا بعد انتهاء الدراسة فى الفصول ، فكنا مثلا نتجمع ، نحن تلاميذ القسم الداخلى من المدرسة (وكانت بعض مدارسنا الثانوية فى ذلك العهد تمتاز على مدارسنا الحالية فى أواخر القرن بأن بها أقساما «داخلية » كبيرة) . . . كنا نتجمع فى المساء فى عنابر النوم ويقوم أحدنا بقراءة جريدة وطنية ظهرت فى ذلك الوقت هى جريدة « البلاغ » فيقرأ المقال السياسى الافتتاحى ويناقش التلاميذ المقال ويعقبون عليه فتأتى « حصة » السياسة والحديث الوطنى مكملة لحصص الدراسة فى الفصول ! وهكذا جاء تكوين جيلنا الصغير الناهض أوسع أفقا وأرحب

فكريًا ووطنية من جيل سبقنا . . . وجيل آخر جاء بعدنا . . . وبعد أن كانت الحركة الوطنية قد بلغت مرحلة الهدوء النسبى .

كذلك فإن « الحياة المدرسية » فى عهدنا كانت أرحب مما عرفته مدارسنا بعد ذلك بجيل أو جيلين . وعلى الرغم من أن جملة تعداد مدرستنا الثانوية قد كاد أن يبلغ الألف تلميذ أو ما يزيد فإن فصولنا ندر أن يزيد تلاميذها على الثلاثين تلميذًا أو نحو ذلك . وكان مدرسونا متفرغين تماما للعملية التعليمية ، وما أظن أننا سمعنا بشىء اسمه « الدروس الخصوصية » فى تلك الأيام . كذلك فقد كانت هناك حياة رياضية ناشطة ، وكان لمدرستنا حوش كبير للعب الكرة وغيره أحواش لممارسة النشاط الرياضى فى « الجمباز » أو لعب التنس (بالنسبة لبعض القادرين من التلاميذ والمدرسين يلعبون معا) . وكان اليوم الدراسى يبدأ قبل الثامنة صباحا فى طابور منتظم ويمتد هذا اليوم إلى ما بعد الثالثة أو ما يقارب الرابعة فى المساء . وذلك بالإضافة إلى مسجد المدرسة ومكتبتها وناديها المسائى بالنسبة لطلاب الأقسام الداخلية . بل إننى أذكر أن بعض مدرسينا الشباب كانوا يستمرون معنا فى المدرسة والنشاط المدرسى إلى المساء . وأذكر أن واحدا منهم وهو المرحوم السيد يوسف كان صغير السن موفور النشاط فكان يشاركنا فى حوش الكرة ويلعب معنا حتى ساعة الغروب . ولقد كان من حظى أن زاملته بعد سنوات طويلة حين أصبحت الوكيل المساعد لوزارة التربية والتعليم (منتدبا من أستاذية الجامعة) وكان هو مديرًا عاما معى . وكنت فخورًا به كما كان هو أيضًا سعيدًا بى . فلما جاء وقت ترقيته ليحل محلى فى وكالة الوزارة سعيت أنا إلى أن أنهى انتدابى وأعود إلى الجامعة لأخلى له المكان . . . ثم شاء ربك أن يجمعنا سويا عضوين فى مجلس الوزراء عام ١٩٦٥ وكانت غاية السعادة أن يجتمع الأستاذ والتلميذ فى مجلس وزراء واحد . . . وتلك صداقة بدأت بذورها فى تلك المدرسة الثانوية بل فى الحياة المدرسية الصالحة التى عرفتها مدارسنا فى عقد العشرينيات البعيد .

٥ ـ الدخول إلى المرحلة الجامعية الأولى :

وفى عام ١٩٢٥ نجحت فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية من القسم الأدبى وكنت والحمد لله من بين المتقدمين من أولئك الناجحين الذين بلغ عددهم أقل من تسعمائة

طالب كلهم من الذكور لأن تعليم الفتاة المصرية فى تلك المرحلة لم يكن قد بلغ حد إتمام الدراسة الثانوية . ومع ذلك فإنه لم يكن لترتيب النجاح فى ذلك الوقت أهمية خاصة لأن عددًا كبيرًا من الطلاب كان ينظر إلى تلك الشهادة على أنها نهاية مرحلة منتهية من التعليم تؤدى إلى وظائف الدولة ، ولا تنتهى بالضرورة إلى استمرار الدراسة فى مرحلة عالية . وكانت أبواب المدارس العليا أوسع من أن تضيق عن قبول أى راغب فى متابعة الدراسة . وكان أخى أحمد قد اختار لنفسه مسبقا أن يتجه إلى دراسة المعلمين العليا لأنه كان قد عقد النيه على أن يصبح معلما كوالدنا . أما أنا فقد كان أهلى يرغبون فى أن أتجه إلى دراسة الحقوق . وكانت المدارس العليا فى مصر تقوم مقام الجامعة التى لم يسع التعليم المصرى إلى إقامتها فى ظل التوجيه الاستعمارى الذى كان يكتفى بإعداد «الموظفين » فى مصالح الدولة . وعلى الرغم من أن فئة من رجال مصر ومفكريها وقادتها الوطنيين كانوا قد أنشئوا « الجامعة الأهلية » بفضل جهودهم وتبرعاتهم فى عام ١٩٠٨ ، غير أن هذه الجامعة قد بقيت تعمل على نظام أهلى وطوعى وفى نطاق ضيق حتى استقلت مصر استقلالها الأول عقب تصريح ٢٥ فبراير ١٩٢٢ ، وهو استقلال سلمت به بريطانيا فى مواجهة ثورة ١٩١٩ ، ولكنها لم توجه الجهاز الحكومى إلى أن يتابع بناء ما يبنى الاستقلال الحقيقى ويستكمل أسباب السيادة فيه . حتى أدى الضغط الشعبى والمطالبة الشعبية القومية إلى أن تضع البلاد دستور ١٩٢٣ الذى استتبع قيام دعامتين من دعائم السيادة والاستقلال الوطنى وهما البرلمان والجامعة الحكومية الرسمية ، وهى الجامعة المصرية الحكومية التى بدأت حياتها فى خريف عام ١٩٢٥ ، وكأنها كانت على موعد مع فئة قليلة من أبناء مصر الذين يتمون دراستهم الثانوية فى صيف ذلك العام . وقامت الجامعة من أربع كليات هى الآداب (وريثة الجامعة الأهلية السابقة ووريثة القسم الأدبى من مدرسة المعلمين العليا) وكلية العلوم (وهى أيضا وريثة القسم العلمى من مدرسة المعلمين العليا) ثم كلية الحقوق وكلية الطب (وقد ورثتا مدرسة الحقوق بالجيزة ومدرسة الطب فى قصر العينى بالقاهرة) . وكان أهلى يرغبون فى إلحاقى بكلية الحقوق التى اشتهر عنها فى ذلك الوقت أنها تخرج المحامين والقضاة والوزراء . ولكن صاحبكم كان زاهدًا فيهاخصوصًا وإن مفهومه الدينى « للعدالة » « والعدل » كان أقرب إلى المفهوم « الأزهرى » منه إلى المفهوم « المدنى » لمدرسة الحقوق ، كما كان

انطباع فكرة الجامعة قد ترسخ فى ذهنه على أساس أن « الجامعة » بمفهومها التقليدى لا تكون إلا فى الأزهر الذى بقى بعيدًا عن أثر المفهوم الاستعمارى للتعليم الحديث . وفى هذه الأثناء ظهر كيان « كلية الآداب » الجديدة التى كان من بين أقسامها العلمية قسم «الجغرافيا والعلوم السياسية » . . . وهذا مفهوم استهوى بعض شباب مصر التى حصلت على استقلالها الأول وأنشأت وزارة الخارجية . ولقد تصور بعض الشباب (وصاحبكم منهم) أنها ستحتاج إلى « سفراء » قد يكون خريج قسم الجغرافيا صالحًا للخدمة بينهم ، وهكذا خرج صاحبكم عن رغبة أهله ، وقرر أن « يغامر » فيتقدم إلى كلية الآداب وقسم الجغرافيا والعلوم السياسية فيها بالذات . وحدث ذلك على الرغم من أن بعض أهله ـ وكثير من المصريين ـ كان لا يزال غير واثق بمستقبل خريج كلية الآداب ، فلا هو يعد ليكون « معلما » فى الوقت الذى استمرت فيه مدرسة المعلمين العليا بقسميها الأدبى والعلمى تعمل وتزود البلاد بالمعلمين ولا هو يعد خريجًا معينا يعد لشغل وظيفة محددة فى كيان الدولة المستقلة الجديدة . وهكذا كان الدخول إلى كلية الآداب ينطوى على قدر من « المغامرة » بالمستقبل لا يقبل عليه إلا من وطد العزم واتخذ قراره بتحدى المغامرة !

وأذكر أننى ربما كنت أول من طلب أن يقيد اسمه للقبول فى كلية الآداب وزاد العدد فتقدم زميل لى هو المرحوم الدكتور نجيب بلدى (وكان أجنبى الأصل واسمه السابق «قسطندى » بلدى ودفع به أهله إلى أن يلتحق بقسم الفلسفة فى كلية الآداب)، وكانت الدراسة عند بدء العام بالمصروفات وقدرها إذ ذاك عشرون جنيها فدفعت وزميلى تلك المصروفات (أو بعبارة أدق دفعها لى أبى رحمه الله كعادته فى النظر إلى أن من يطلب التعليم وأهله قادرون ، فينبغى أن يؤدى ما يجب من مصروفات ليأتى تعليمه حلالا ، فذلك نوع من الزكاة من الولد والمال) ! .

وكان أول « مدير » (رئيس) للجامعة المصرية هو أستاذنا المغفور له أحمد لطفى السيد (باشا) وهو الذى كان يعتبر كلية الآداب على أنها « كلية الأساس » بالنسبة للجامعة (بل لأية جامعة) فعز عليه أن يرى قلة الإقبال على هذه الكلية فاتخذ قراره الفورى فى أن تكون الدراسة بالمجان وردت الإدارة إلينا ما دفعناه ، ثم زاد العدد إلى

بضعة وعشرين طالبا ، كما إن بعض الطلاب فى كلية الحقوق قد رأوا أن يوسعوا انتسابهم فالتحقوا بكلية الآداب إلى جانب دراستهم للحقوق . ووسعت الكلية مجال الالتحاق بالأقسام بالنسبة لطلبتها فالتحق صاحبكم بقسم « الاجتماع » إلى جانب قسم الجغرافيا ، خصوصا وإن تسمية قسم الجغرافيا (كنتيجة لتدخل سياسى على ما يظهر) قد اقتصرت على علم الجغرافيا دون العلوم السياسية ، وذلك على أساس أن العلوم السياسية تدرس فى كليات أخرى كالحقوق فى ذلك الوقت (؟) وهكذا امتدت دراستى بالقسمين طيلة العام الدراسى ، فكنت أمتحن فى الجغرافيا وموادها فى شهر يونية وأمتحن فى الاجتماع ومواده فى شهر سبتمبر من العام . . . ولكن الدراسة فى ذلك الوقت كانت لا تنتهى دائمًا « بامتحان » . ولذلك فقد حضرت ثلاثة امتحانات فقط خلال دراستى أربع سنوات الامتحان الأول فى آخر العام الدراسى الأول والامتحان الثانى فى آخر العام الدراسى الثانى . ثم أعفينا من امتحان نهاية العام الدراسى الثالث لنؤدى الامتحان الأخير والنهائى فى نهاية العام الدراسى الرابع ، وهو نظام كان معمولا به فى بعض الجامعات الأجنبية فى أوربا كما قيل لنا إذ ذاك .

وأذكر أن عميد الكلية إذ ذاك (المسيو جريجوار البلجيكى) قد خطب فينا فى شهر نوفمبر من عام ١٩٢٥ وقال اليوم يولد فى البلاد « برلمان » و «جامعة » ، وذلك بعد أن بدا العمل فى مجلس النواب المنتخب وفى الجامعة المصرية الجديدة ، وفهمنا من اقتران المؤسستين القوميتين أنهما أهم ما يميز البلاد والحياة القومية فى عهد الاستقلال ، كما عرفته بلاد أوربا المتقدمة . وكانت الجامعة قد سلكت فى إنشائها ذلك العام ما جرى عليه العمل فى بعض بلدان أوربا المختلفة . فكلية الآداب رُئى لها أن تسير على نهج الكليات المماثلة فى فرنسا وبلجيكا بالذات (على أساس أن الأخيرة بلد يسير فى فلك الثقافة الفرنسية . . . وهو بلد صغير يشبه مصر من ناحية الحجم والقدر بين أمم العالم إذ ذاك) ، على حين سارت كلية العلوم على نسق الجامعات البريطانية واختير لها عميد من بلاد اسكندناوه . أما كلية الطب فقد سارت على نهجها القديم الذى نشأ فى القرن الماضى على النسق الفرنسى ولكنه لم يلبث بعد الاحتلال البريطانى أن سار على النسق الإنجليزى (البريطانى) . وأما كلية الحقوق فقد كانت مدرستها العالية القديمة تسير منذ نشأتها على النسق الفرنسى . وهكذا بدأت الجامعة المصرية الجديدة بأربع كليات

جمعت بين النسقين الفرنسى والبريطانى (والاسكندناوى) فى تنظيمها وإن كانت فكرها واتجاهها القومى قد أخذتا أصولهما عن الجامعة الأهلية التى نشأت مصرية وطنية واعتمدت إلى حد ظاهر على ما توارثته مصر المعاصرة من أزهرها العتيد ، وقام على شئونها رجال من أمثال أحمد لطفى السيد وطه حسين وغيرهما من رجال المدرسة الفكرية المصرية الأصيلة .

أما هيئة التدريس فى كلية الآداب بأقسامها المختلفة فقد ضمت نخبة صغيرة من أبناء مصر وجامعتها الأهلية وفى مقدمتهم طه حسين (إلى جانب لطفى السيد) ومنصور فهمى (للفلسفة) وانضم إليهما فيما بعد نفر من أساتذة الجيل الجديد من أمثال مصطفى عامر ومحمد عوض محمد (للجغرافيا) وحسن إبراهيم (للتاريخ) والشيخ مصطفى عبد الرازق (للفلسفة) وأحمد أمين (للغة العربية أيضًا) وغيرهم ، يعاونهم فئة أحدث وأصغر من أمثال زكى مبارك (للغة الغربية والآداب) ولكن غالبية أساتذتنا كانوا من الأجانب من جنسيات مختلفة (أى من فرنسا وبلجيكا وانجلترا وإيطاليا وروسيا وغيرها) وكانت لغات التدريس تشمل العربية والفرنسية والإنجليزية جميعا . وكان صاحبكم قد تعلم الإنجليزية فى التعليم الثانوى (على أيدى مدرسين انجليز إذ ذاك) وقبل ذلك فى المدرسة الإبتدائية بأم درمان بالسودان . أما الفرنسية فقد اقتصرت دراسته لها على سنتين اثنتين فى مدرسة طنطا الثانوية أيضا ، ولكن على يد معلم فرنسى (إذ ذاك) . ولعل هذا كله أن كان السر فى استطاعة الطالب الصغير ذى الستة عشر عاما وبضعة أشهر أن يسلك طريقه فى كلية الآداب ذات اللغات . ولا يفوتنى فى هذا الصدد أن أذكر فضل والدى الأول فى إثراء محصلتى فى اللغة العربية وأن أذكر واحدًا على الأقل من أساتذتى الشيخ إبراهيم البنا شاعر السودان العظيم فى مدرسة أم درمان الإبتدائية ثم الشيخ خاطر والشيخ السباعى بيومى من أساتذتى فى مدرسة طنطا الثانوية وإليهم جميعا يرجع الفضل فيما حصلته من لغتنا القومية ، مما يسر سبيلى فى الدراسة فى كلية الآداب ، حيث كنا ندرس بلغات ثلاث ، وحيث اعتدنا أن نحضر المحاضرات ونحاول كتابة المذكرات بأنفسنا لا نعتمد فيها على أية مختصرات (تطبع وتوزع علينا) وإنما كنا دائمًا نعتمد على ما يوصى الأساتذة باقتنائه من كتب بإحدى اللغتين الفرنسية أو الإنجليزية وأذكر من أساتذتى الأجانب الأساتذة لوران

(للجغرافيا) ولالاند وزميله وريه (للفلسفة) وسانياك (للتاريخ الحديث) وهو ستيله (للاجتماع والاقتصاد) وواتموه (للغة اللاتينية) والشاعر الإنجليزى جريفز (للأدب الإنجليزى) وجراندور (للتاريخ القديم) ونالينو وزميله الإيطالى جويدى (للتاريخ والآثار العربية القديمة) وغيرهم ممن طالت زياراتهم لكلية الآداب أو قصرت . فضلا عن أننى أذكر أننا كنا نؤخذ بغير قليل من الشدة والجدية فى هذه الدراسة ، وأننا كنا نؤدى الامتحان بتلك اللغات الثلاث وكان الامتحان تحريريًا وشفاهيًا . . . ومع ذلك فقد كنا نقبل على امتحاناتنا وكل أعمالنا بحماس لا يعادله إلا حماس البلاد كلها فى مطلع استقلالها على أن تبنى ثقافتها وتعليمها كله على أساس صلب من الجد والإتقان . . . بل لعل هذا أن يكون السبب فى نجاح جامعتنا تلك ونجاح كلية الآداب التى بدأت ببضعة وعشرين من الطلاب وبضعة عشر من الأساتذة الكبار من المصريين والأجانب ، وكانت دراساتها وامتحاناتها بثلاث لغات . . . تجربة لم يكن من الميسور أن تتكرر فيما لحق ذلك من سنوات فى تاريخ جامعاتنا المصرية . ولم يكن غريبا بعد ذلك أن تكون امتحانات الليسانس الأولى فى عام ١٩٢٩ قد جاءت بنتائج باهرة لم تكن تقاربها امتحانات السنوات اللاحقة ، فضلا عن أن بعض الخريجين من الكلية قد حصلوا على الليسانس فى أكثر من قسم واحد فى كلية الآداب أو من كلية الآداب وكلية الحقوق فى الوقت ذاته . وكان نصيب صاحبكم أن حصل على الليسانس بامتياز من قسم الجغرافيا فى يونيه من عام ١٩٢٩ الدراسى ثم على الليسانس بامتياز من قسم الاجتماع (والفلسفة) فى أكتوبر من ذات العام . بل لعل تلك التجربة الجامعية الأولى أن كانت من وراء مسيرة صاحبكم مع الجامعة والتعليم الجامعى فيما جاء بعد ذلك من سنين فى مصر والخارج حتى أتيحت له الفرصة أن يكون أول خريج للجامعة المصرية كى « ينشىء » جامعة جديدة لمصر فى قلب الصعيد (فى أسيوط) بعد تخرجه من كلية الآداب بالقاهرة بست وعشرين عاما وتلك كانت فرصة ما نعرف أنها أتيحت لغيره من خريجى الجامعة . . بل تلك نعمة كبرى ينبغى أن نتحدث بها كما نتحدث بما أنعم به الله على ندرة نادرة جدًا من خريجى الجامعات !

ولكننا لا نترك الدراسة فى هذه المرحلة الجامعية الأولى دون أن نشير إلى الحياة التى عاشها صاحبكم أثناء هذه المرحلة . فقد كنت قد اعتدت على المعيشة وأخى أحمد فى

القسم الداخلى من المدرسة الثانوية . أما فى الجامعة فلم تكن بها فى ذلك الوقت أقسام داخلية ولا مدن جامعية مما عرفناه فيما بعد ، وكنت وأخى قد جئنا من مدينة ريفية هى طنطا حيث كان لنا خال يعطف علينا وننظر إليه كوالد حنون كريم . ولكننا فى هذا العام (١٩٢٥) قد انتقلنا سويا لنعيش فى القاهرة بعيدًا نسبيا عن الأهل . وكان علينا أن نعتمد على نفسينا ، وكان أخى يكبرنى بسنتين اثنتين ، واختار لنا والدنا شقة متسعة فى حى شعبى متواضع فى شبرا فى مكان يقال له « حكر على أغا » ولم تكن الخدمات العامة قد وصلت هذا الحكر رغم أن البيت الذى سكنا فيه كان من ثلاثة طوابق نعيش فى الطابق الثالث منه وكانت الشقة مريحة ذات حجرات واسعة صحية وإن كان النور الكهربائى لم يصل الحى كله فى ذلك الحين . فاشترى لنا الوالد رحمه الله « لمبة » رقم ٣٠ وهى أقوى أنوار الإنارة فى مثل ذلك الحى الشعبى . وكانت إحدى سيدات قريتنا متزوجة من صاحب منزل فى الحى واتفقنا مع زوجها أن يأذن لها فى التردد علينا مرتين أو ثلاثًا فى الأسبوع لتقوم بخدمتنا وطهى الطعام وغسيل ملابسنا وكانت سيدة فاضلة نذكرها بكل خير وكانت حياتنا فى الشقة هادئة كل الهدوء حتى إن سكان بقية شقق المنزل كانوا يصفوننا « بالناموستين » تزوران المنزل وتخرجان منه دون أن يشعر بهما أحد ! أما رحلتنا من المنزل إلى مدرسة المعلمين العليا فى حى المنيرة أو إلى كلية الآداب فى العباسية (أو ذاك) فقد كانت تتم بالترام وهو وسيلة العصر فى المواصلات إذ ذاك وكان طريقى إلى كلية الآداب يستدعى ركوب خطين من الترام لأصل من شبرا إلى محطة القاهرة (باب الحديد) ثم من باب الحديد إلى آخر ترام العباسية ثم أسرع على قدمى فى مشية سريعة جدًا عرف بها صاحبكم خلال كل حياته الجامعية إلى « قصر الزعفران » الذى بناه إسماعيل باشا واختارته الحكومة ليكون مقرًا للجامعة المصرية الحكومية الجديدة ولتقوم فيه كلية الآداب التى هى الكلية الأم وتقوم كلية العلوم فى مبان ملحقة قريبة منه يقال إن بعضها كان يمثل الخاصة الخديوية « واسطبل » عربات انتقال الخديوى! ولقد كانت ذكريات القصر (حيث كلية الآداب وإدارة الجامعة) وملحقاته ذكريات لا تنسى . فنحن أبناء الشعب بل وأبناء الفلاحين ندرس الآن فى قصر منيف يجلس فى طابقه الأسفل كبير علماء مصر ومفكريها إذ ذاك وهو أحمد لطفى السيد الذى نمر أمامه كل صباح لنصعد إلى الطابق العلوى حيث قاعات الدراسة والأساتذة وهى

قاعات جميلة رسمت على سقوفها صور زيتية للسماء والسحب التى يسرح فيها خيال بعض الطلاب حتى أثناء الاستماع للمحاضرات ، ومع ذلك فإن كلام أولئك العمالقة من العلماء وأحاديثهم كانت تعرف كيف تستوهى عقولنا وخيالنا فى الوقت ذاته . وما آية ذلك إلا ما استطعنا أن نحصله خلال سنوات قليلة كانت هى سنوات العمر كله بالنسبة لطائفة منا على الأقل . وكان صاحبكم بالذات حريصًا على أن يحضر أكبر عدد من المحاضرات ، حتى ولو لم تكن فى نطاق تخصص قسمه أو قسميه ، بل إنه كان يحرص على أن يتابع محاضرات لطفى السيد القليلة ومعظم محاضرات طه حسين الذى حاول بل وجاهد فى أن يستهوينى للالتحاق بقسم اللغة العربية وأن استبدله بقسم الاجتماع . ولكننى اعتذرت له واكتفيت بأن يأذن لى بالاستماع إلى محاضراته دون أن ارتبط بالامتحان أو الاندماج فى سلك قسم اللغة العربية والأدب العربى ، ومع ذلك فإننى أفخر بأن اعتبر نفسى واحدا من تلاميذ طه حسين ولو فى غير ميدان الأدب العربى .

لقد كانت الحياة الجامعية والدراسة فى كلية الآداب حياة ودراسة استغرقتا علينا كل أنفاسنا ومشاعرنا وأحلامنا ، وقد عشناها بالطول والعرض كما يقولون . ويكفى أن نذكر الآن أن أكثر من ثلث مجموعتنا التى التحقت بالسنة الأولى بالكلية قد اختارتهم الجامعة لتوفدهم فى بعثات إلى فرنسا وانجلترا بعد تخرجنا وبعد أن أمضينا سنة واحدة إضافية كطلاب بحث فى كلية الآداب .

٦ ـ بعد التخرج : طالب البحث فى كلية الآداب

جاء تخرجى وحصولى على ليسانس الآداب فى دور يونيه ١٩٢٩ (للجغرافيا) وفى دور سبتمبر ١٩٢٩ (للاجتماع) ورأت الجامعة إذ ذاك أن يكون تعيين من ترى تعيينهم فى الكليات على أساس أن يعملوا « كطلاب بحث » لمدة عام على الأقل وهو النظام الذى حل محله فيما بعد تعيين « المعيدين » وياليت النظام الأول قد استمر لأنه وفق تجربتى كان يتيح للطالب أن يجرب نفسه كطالب بحث وأن تختبر الكلية من ترشحهم للعمل بها مستقبلاً بدلا من أن ترتبط « بالخريج » الجديد قبل اختباره وعلى نحو تبلور بل تحجر فيما بعد حتى قال عنه بعضهم إن « من سار على الدرب

وصل » أى إن من يعين معيدًا فقد تحدد مصيره حتى يصل « عميدًا » مهما طالت به المسيرة ، حيث تبين فيما بعد أن من يفصلون أو يحولون إلى عمل آخر خارج الجامعة هم قلة القلة . وفعلاً كانت تجربتى مع « طالب البحث » ناجحة إلى أبعد الحدود ، فهى قد قدمتنى إلى مهنة الاشتغال بالعمل الجامعى دراسة وبحثًا . وكانت المكافأة التى قدرتها الجامعة فى ذلك الوقت اثنى عشر جنيها فى الشهر . ورشح لهذا التعيين النخبة الممتازة من الخريجين . وكنت الوحيد الذى اختير للعمل طالب بحث بقسم الجغرافيا ورأى أستاذى ورئيس القسم مصطفى عامر أن يخصصنى للعمل أمينا لمكتبة القسم التى كانت تضم إذ ذاك أكثر من أربعة آلاف مجلد كان على أن أحفظها وأن أعد بطاقاتها وأتولى إرشاد الطلاب إلى الكتب التى تصلح لأن يعدوا بحوثهم منها ، وهى بحوث درج قسم الجغرافيا (سابقا غيره من أقسام الكلية) بأن تُلقى فى «قاعة البحث » (سمنار) التى تميز بها القسم منذ أيامه الباكرة (عام ١٩٢٧) . ولقد أتاح لى كل ذلك فرصة مراجعة تلك المجموعة القيمة من الكتب الدراسية العالية ، وأن أبنى صلاتى بطلاب القسم جميعا ، بل وأن أكون نفسى كعضو مستقبل فى هيئة التدريس . وأذكر أنه فى ربيع عام ١٩٣٠ كان أستاذًا القسم الأساسيان من المصريين هما الأستاذ مصطفى عامر والدكتور محمد عوض محمد ، وكانا قد أوفدا من قبل فى بعثة علمية إلى جامعة لفربول بانجلترا . وقد درسا هناك مع أستاذ بريطانى نابه هو الأستاذ برسى روكسبى وكان أستاذًا ومعلما من طراز ممتاز واختصنى برعاية خاصة خلال الأشهر الثلاثة التى استمرت فيها زيارته للجامعة (فى مطلع عام ١٩٣٠) وأرشدنى بصفة خاصة فى عملى بالمكتبة وإعداد البحوث مع الطلاب كما حضرت دروسه ومحاضراته كلها . . . . . . بل إننى بطبيعتى كنت أحرص على حضور محاضرات كثير من الأساتذة فى بعض الأقسام الأخرى ، ومن بينها محاضرات أستاذى طه حسين بالذات ولو كانت بعيدة بعض البعد عن دراستى الجغرافية الخالصة . وأذكر أننى كنت قد شاركت فى أول رحلة تعليمية كبيرة قام بها قسم الجغرافيا إلى منخفض الواحات الخارجة فى صحرائنا الغربية ، وعدت فنشرت أول بحث علمى لى باللغة العربية فى المجلة الجديدة التى كان يصدرها سلامة موسى وذلك بعنوان « فى منخفض الواحات الخارجة » وقد أعجب أساتذتى المصريون وزملائى فى الكلية

بذلك البحث ، ثم طلب إلى القسم أن ألقى محاضرة فى موضوع على هامش برنامج « قاعة البحث » وكان الأستاذ روكسبى قد وصل إلى الكلية أستاذًا زائرًا فرأيت أن ألقى البحث باللغة الإنجليزية بعد أن كانت تجربتى مع « قاعة البحث » قد عودتنى على أن أرتجل البحث الذى ألقيه ارتجالا . وقد رأيت على سبيل التجربة أيضًا أن أجازف فأرتجل بحثى عن منخفض الواحات ولكن باللغة الإنجليزية التى كنت قد أتقنتها بعد متابعة العديد من المحاضرات وحضور الامتحانات والإجابات بتلك اللغة . وكان أن أعددت البحث باللغة الإنجليزية ولكننى عند الإلقاء سرت على عادتى المكتسبة بارتجاله ارتجالا بلغة لا بأس بها ، يبدو أننى استرعيت نظر الأستاذ الزائر الذى جاهر فى نهاية البحث ـ موجها كلامه إلى أساتذتى المصريين بأننى أصلح لأن أكون « محاضرًا » من طراز طيب . بل إنه يبدو أن أستاذى البريطانى الزائر قد اقتنع بأننى أصلح لأن أسافر إليه فى جامعة لفربول ليسجلنى معه للإعداد لدرجة الماجستير مباشرة . وكان جميع من أوفدوا فى بعثات من قبلى ، وبعض من أوفدوا بعدى ـ يضطرون إلى التسجيل من جديد لدرجة البكالوريوس . . . وهكذا كانت حالتى أول حالة تعترف بها جامعة بريطانية بمعادلة درجة الليسانس التى حصل عليها أول خريج من الجامعة المصرية معادلة لدرجة البكالوريوس من جامعة بريطانية، واتيح لى أن أتقدم لدرجة الماجستير مباشرة . وكان هذا مكسبا كبيرا للجامعة المصرية الناشئة إذ إن نفرا ممن سافروا بعدى قد استفادوا من هذا الاعتراف بالدرجة الجامعية المصرية الأولى .

وهكذا أسفرت السنة التى قضيتها طالبا للبحث بعد الليسانس عن فائدة كبيرة بالنسبة إلى من جهة وإلى كلية الآداب والجامعة المصرية من جهة أخرى ، وقد استطاعت كلية العلوم فى الجامعة أيضًا أن تستفيد من هذه السابقة فأذنت بعض جامعات بريطانيا لخريجى كلية العلوم بالتقدم إلى الماجستير مباشرة . ولكن الفرق بين كلية العلوم وكلية الآداب أن الأولى كانت قد اتخذت عدتها من قبل فأرسلت أوراق امتحان الطلاب فى سنتهم الأخيرة إلى انجلترا حيث قام « الممتحنون الخارجيون » الإنجليز بمراجعة تلك الأوراق فى معادلتها من حيث المستوى العلمى بما يحصله طلاب البكالوريوس فى بعض الجامعات البريطانية .

٧ـ السفر إلى البعثة العلمية فى الخارج :

وفى أوائل يوليو من عام ١٩٣٠ أوفدت كلية الآداب أول بعثة من خريجيها إلى جامعات أوربا فى انجلترا وفرنسا . وقد رأت إدارة البعثات المصرية إذ ذاك أن يكون إيفادنا وسفرنا فى أول عطلة الصيف ، بدلا من آخرها ، لكى يتيح لنا فرصة تحسين لغتنا الأجنبية التى سنتابع بها الدراسة هناك . وكان عدد الموفدين منا فى تلك الدفعة الأولى تسعة طلاب ، منهم ثلاثة أوفدوا إلى انجلترا (وكنت واحدا منهم) وستة أوفدوا إلى فرنسا . وسافرنا جميعا من الإسكندرية بالباخرة إلى مرسيليا فى مطلع ذلك الشهر . ولم يكن السفر بالطائرات قد عرفه الناس بعد .

ونزلنا فى مرسيليا وركبنا القطار إلى باريس . وهناك رأيت أن أفيد بالتعرف على تلك المدينة التى جاء منها عدد من أساتذتى فى الجامعة المصرية ، وتعرفت على السربون ومعالم المدينة خصوصًا متحف اللوفر وبعض الكاتدرائيات وقصر فرساى وغيرها ، كما طبقت معرفتى باللغة الفرنسية وتعرفت على بعض جوانب الحياة الفرنسية . ثم سافرت بالقطار إلى شمال فرنسا وبالباخرة لعبور بحر المانش (القناة البريطانية) وبالقطار مرة أخرى إلى لندن حيث أمضيت يومين فى التعرف على بعض معالم المدينة ومتاحفها وزيارة مكتب البعثات المصرية حيث كان رئيسه المستر فيرنس (ناظر المدرسة الخديوية الأسبق) ، وهو الذى كان يعتبر نفسه فى مقام الوالد للطلاب المصريين فى بريطانيا يعطف عليهم ويرعى مصالحهم . وكان معه الأستاذ نور الدين وكيل مكتب البعثات والأستاذ جمال الدين مفتش البعثة الذى يحرص على زيارة كل عضو فى جامعته ويبحث ما يواجهه الطلاب من صعوبات فى دراستهم أو فى معيشتهم ويحل كل مشكلة فى موقعها . وكان نظامى الذى اتفقت عليه مع كلية الآداب وقسم الجغرافيا قبل سفرى والذى حرص مكتب البعثات على أن أسير عليه بكل دقة هو أن أرسل بنفسى تقريرًا كل شهرين عن سير عملى ودراستى ومدى التقدم الذى أحققه . وأظن أننى وافيت إدارة البعثات وكلية الآداب بنحو ثلاثين تقريرًا خلال خمسة أعوام ونصف العام قضيتها عضوًا بالبعثة فى كل من انجلترا وفرنسا والنمسا وألمانيا وحصلت فيها على الماجستير ثم الدكتوراه وأمضيت فى آخرها ستة أشهر كطالب بحث (فى انجلترا) لما بعد الدكتوراه .

وبدأت بعثتى مع أستاذى روكسبى فى لفربول ، وكان قد اتفق معى بمصر قبل السفر على أنه سيحصل لى على إعفاء من إعادة الدراسة للبكالوريوس والتقدم مباشرة للتحضير لدرجة لماجستير . وبعد وصولى نصحنى بأن أقضى بقية الصيف فى زيارات خارج لفربول ثم أحرص على حضور عدد مختار من المحاضرات أثناء العام الدراسى على أساس أن يكتفى بحضورى دون الجلوس لأية امتحانات فيها أدرس ، وذلك أسلوب جديد فى الدراسة البحثية « الحرة » وهو الذى جعل لى مكانا خاصا بين الأساتذة والطلاب فى مدرسة الجغرافيا « بجامعة لفربول » . وكانت تشغل منزلاً كبيرًا مستقلاً عن مبنى الجامعة وكلية الآداب هناك ، كما كان يحتوى على مكتبة قيمة تفيد من يعد نفسه فيما بعد ليصبح عضو هيئة تدريس فى الجامعة . وكان صاحبكم قد قرر أن يتفرغ لجمع المادة لموضوع الماجستير (فى الجغرافيا التاريخية للعالمين العربى والإسلامى) فى كل من لفربول ولندن وكامبردج ومانشستر وغيرها ، وهذا فتح أمامى أفقا واسعًا فى مجال البحوث العلمية ، فضلا عن أن أستاذى وجهنى إلى أن أوسع نشاطى بين الطلاب بصفة عامة ، وطلاب البحث بالجامعة منهم بصفة خاصة .

كذلك فإننى خرجت عن مجال الجامعة المحدد منذ اليوم الأول ، فرتب لى أستاذى مع مكتب البعثات المصرية فى لندن أن أحضر اجتماع « الجماعة البريطانية لتقدم العلوم» فى لندن ، وهو مؤتمر كبير يحضره العلمـاء والمفكرون فى مختلف مواد المعرفـة وأذكر أنى لقيت فيه طائفة كبيرة من المفكرين والعلماء والأساتذة الذين كنا نسمع عنهم فى الصحف من أمثال برنارد شو ، الذى كان يهتم بالطلاب الأجانب بصفة خاصة وشاركت فى اجتماعات ومناقشات كثيرة خارج نطاق المحاضرات والبحوث الخاصة وترك ذلك فى نفوسنا الناشئة إذ ذاك أثرًا لا يكاد يمحى . كذلك حضرت ومعى مجموعة صغيرة من زملائى الطلاب الذين كانوا قد سبقونى إلى لفربول فى الأعوام السابقة . . . حضرنا اجتماعات حامية من المناقشات فى مختلف الموضوعات ذات الصفة العلمية والثقافية العامة .

وبعد انقضاء اجتماع الجماعة البريطانية لتقدم العلوم سافرت إلى مدينة هلزنجور فى الدانمرك لحضور اجتماع خاص نظمه بعض كبار الأساتذة المفكرين الدانماركيين .

وكان معنا الأستاذ البريطانى الكبير هربرت جون فلير من جامعة مانشستر . . . وهو الأستاذ الذى كان من حظى أن أتعرف عليه وأن ألحق بمدرسته فى هذه الجامعة الأخيرة وأقضى أكثر من ثلاثة أعوام دارسا وعاملا فى كنفه ورعايته , وكان فلير قد نشأ أستاذًا لعلم « الحيوان » فى جامعة ويلز ولكنه تحول من ذلك إلى دراسة الانثربولوجيا وعلم السلالات ، وكذلك الاثنولوجيا وعلم الحضارة . فبدأت معه فى رحلة الدانمرك تلك ولعل أسلوبه من الفكر والبحث العلمى قد بدأ يستهوينى كما إنه على ما يظهر توسم فى أنى أصلح لأن أكون أحد الدارسين والباحثين معه فى يوم لعله أن يكون قريبًا .

وهكذا كانت الشهور الثلاثة الأولى من سفرى فى البعثة شهورًا « موجهة » فى برنامج عملى ودراسى بانجلترا وما جرتنى إليه من دراسة فى بلدان أخرى فى غرب أوربا امتدت إلى الدانمرك ثم فرنسا والنمسا وألمانيا وغيرها من بلدان كثيرة انتقلت إليها فى زيارات علمية خلال بعثتى التى امتدت إلى خمسة أعوام ونصف العام ، كنت فيها موفقا والحمد لله فى كل ما هاجرت فى سبيله من علم ومعرفة وبحث علمى وتعرف على أهل الفكر والمعرفة فى طائفة من البلاد . . . . فأثرى ذلك كله معارفى وتجاربى ، وزرت فيه طائفة من الجامعات والمعاهد العلمية المتفرقة والتى امتدت إلى إسبانيا وإيطاليا وبولندا وغيرها كما عدت خلال ذلك كله إلى مصر لأجمع البيانات وأقوم بالدراسات الميدانية عن مصر ونشأة حضاراتها الأولى قبل التاريخ . بل إننى اتبعت البعثة كلها بعد الحصول على الدكتوراه بفترة ستة أشهر امتدت بعد ذلك إلى سنة كاملة قمت فيها بالدراسات الميدانية فى جنوب بلاد العرب فى اليمن وحضرموت ، وذلك قبل أن أبدأ مهنة التدريس فى كلية الآداب بالقاهرة ابتداء من خريف عام ١٩٣٦ .

بل هكذا أمضيت من بعثتى وما بعدها عدة أشهر فى بعض جامعات أوربا وعاما دراسيا كاملاً فى باريس وبعض معاهدها وبضعة أشهر فى الدراسة الميدانية فى بلاد العرب وبضعة أشهر أخرى فى الدراسة الميدانية بمصر ووادى النيل . كما زرت مكتبات عديدة فى بريطانيا وفرنسا والنمسا وغيرها ، وزرت طائفة كبيرة من متاحف أوربا لأدرس على الطبيعة معالم (وآثار) الحضارتين المصرية والعربية اللتين اشتملت عليهما رسالتى للماجستير ثم رسالتى للدكتوراه . وكانت محصلة ذلك كله تجربة لا يمكن أن

تتحقق لكثير من أمثالى من أعضاء بعثات مصر العلمية إلى الخارج . وكان لذلك كله أثره الباقى فى « تكوينى » كباحث وعالم وأستاذ جامعى ، فيما أتيح لى من أيام شاء الله لها أن تمتد إلى أكثر من نيف وستين عاما منذ تخرجى الأول فى عام ١٩٢٩ .

ولنعد الآن إلى أستاذنا روكسبى ، وكان تخصصه الأول عندما تخرج (من أكسفورد؟) هو مادة التاريخ فى اتصاله بالجغرافيا . ثم تخصص بعد ذلك فى الجغرافيا العامة والجغرافيا التاريخية ، وتخصص فوق ذلك بصفة خاصة فى دراسة جغرافيا الصين والشرق الأقصى . ولما عرف أننى أعتزم تخصيص دراستى فى انجلترا للعالم العربى بصفة عامة ولمصر بصفة خاصة ، وجهنى أول الأمر إلى دراسة بعض الجغرافيين العرب وما أضافوه إلى علم الجغرافيا والمعارف الجغرافية بصفة خاصة . وأعددت بحثًا فى موضوع « بعض ما أضافه العرب إلى الجغرافيا » جمعت مادته من مكتبات لفربول ولندن (ومكتبة المتحف البريطانى بصفة خاصة) وانتهيت منه إلى إلقاء محاضرة عامة (ألقيتها فى شهر رمضان وكنت صائما والحمد لله) ودعى الأستاذ فلير لحضورها وجاء خصيصًا لذلك من مانشستر . وكان فلير رئيسا لتحرير مجلة « الجغرافيا » (التى كانت فى الأصل مجلة « معلم الجغرافيا » فرأى أن ينشر هذا البحث لى فى عدد يونيه من عام ١٩٣٢ فكان أول بحث علمى ينشر لى باللغة الإنجليزية فى مجلة علمية بالخارج . وكان لنشره أثره فى تعريف الأوساط العلمية بشاب مصرى عربى ناشئ .

ثم وجه الأستاذ روكسبى دراستى إلى « العلاقات التجارية والثقافية التاريخية بين المشرق العربى والشرق الأقصى » وبذلك جمع بين اتجاهه واتجاهى وميولى الشخصية من جهة أخرى . وكان هذا نموذجا لتعاون الأستاذ وتقديره لوجهة نظر تلميذه وتوجهه إلى ما يحقق التكامل فى التفكير بين الأستاذ وتلميذه . وفى الوقت نفسه وجهنى إلى مجال التعاون والمشاركة « الدولية » مع طلاب الجامعة بصفة خاصة وأشار على الجامعة أن تختارنى رئيسًا أجنبيًا للجمعية الدولية للطلاب ، وكان للجمعية فى الوقت نفسه رئيس ثان من الطلاب البريطانيين . وأوجد لى ذلك كما أوجد لمجموعة الطلاب المصريين والعرب مكانة خاصة فى الجامعة. ووضعت قدمى بهذه الطريقة على أول الطريق فى مجال التعاون « الدولى » . وقد دعم الأستاذ ذلك بتشجيعى على المشاركة فى العديد من

المؤتمرات الدولية التى عرفت طريقى إليها ، حتى بلغ عدد تلك المؤتمرات التى حضرتها فى عدد من دول أوربا بضعة عشر مؤتمرا واجتماعًا دوليًا خلال مدة بعثتى . ثم تزايد ذلك العدد بعد عودتى إلى مصر حتى بلغ فى نهاية رحلة حياتى العلمية العاملة ، زهاء ثمانين مؤتمرًا دوليًا شاركت فى كل منها ببحث واحد على الأقل ، كما شاركت فى مناقشاتها العلمية ، ومثلت مصر (والثقافة العربية بالذات) فى العديد من تلك المؤتمرات وكان أولها هو المؤتمر الجغرافى الدولى الذى انعقد فى باريس فى صيف عام ١٩٣١ . وبدأت فيه تعرفى على بعض أساتذة الجغرافيا من الفرنسيين .

وانتهيت من إعداد رسالتى للماجستير فى خريف عام ١٩٣٢ ولكن قواعد التسجيل فى الجامعة كانت تتطلب انقضاء ثلاث سنوات دراسية على الأقل من تاريخ التسجيل قبل التقدم للامتحان ، فاتفقت مع أستاذى أن أغادر لفربول إلى مانشستر لأسجل فيها الدكتوراه التى تستلزم التسجيل أيضا لثلاثة أعوام اتفقنا على أن تبدأ فى خريف عام ١٩٣٢ وتستمر إلى صيف عام ١٩٣٥ نهاية فترة بعثتى الأصلية . . ثم شاء ربك أن تمتد البعثة نصف عام آخر بعد الدكتوراه لإجراء بحوث ما يعرف باسم «ما بعد الدكتوراه » .

أما فى خارج الجامعة فقد كانت حياتى أيضًا غنية بالتجربة والعمل الجاد ، وكان النظام إذ ذاك أن يقيم الطالب مع أسرة انجليزية فى بيتها ، وتخصص له غرفتان من البيت واحدة للعمل والمعيشة والثانية للنوم . وسكنت فى ثلاثة بيوت خلال العامين اللذين أمضيتهما فى لفربول ، وقضيت منهما عاما ونصف عام فى البيت الأخير حيث كان يزورنى أستاذى ليطمئن على أن تكون معيشتى راضية . وكنت طالبًا جادًا فى حياتى إلى حد ظاهر ، اشتهرت به بين زملائى المصريين والعرب حتى اعتبرونى فيما أظن نموذجًا للمبعوث المصرى العربى الذى لا يعرف إلا العمل والعمل ، ولا يرضى لنفسه أن يكون فى تصرفه ما يمس سمعة مصر والعرب بحال .

كذلك فإن أستاذى كان يدعونى من وقت لآخر لزيارته زيارة عمل فى المدينة الجامعية التى كان هو يقيم بها ، حيث إنه كان أعزب يتفرغ للعلم تفرغًا يكاد يكون تاما . فكنت أراجع مسودات رسالتى للماجستير معه حتى فرغت منها فى وقت مثالى كما كان يقول لى .

وأذكر أننى عندما عدت من مانشستر إلى لفربول لكى أؤدى امتحان درجة الماجستير فى يونيه ١٩٣٣ كان زملاء آخرون فى لفربول يؤدون ذات الامتحان . ولكن كان عليهم أن يؤدوا امتحانات تحريرية إلى جانب الامتحان الشفوى فى الرسالة . أما أنا فقد أعفيت من الامتحانات التحريرية فى بعض المواد المفروضة . وكان موضوع رسالتى هو كما ذكرنا من قبل «العلاقات التجارية والثقافية بين بلاد العرب والصين خلال العهدين الإغريقى الرومانى والإيرانى العربى » ، فى حين كان موضوع أحد زملائى من سرى لانكا (سيلان إذ ذاك) هو عن « العلاقات التاريخية فى خليج البنغال » وهو موضوع قريب من موضوعى ، وأحس زميلى « جوش » أن الأساتذة الممتحنين قد يسألونه عما إذا التجار العرب الأقدمون قد مروا بخليج البنغال ، فتطرق حديثى معه إلى ذلك وذكرت له أن تجار العرب كانوا يسيرون مع السواحل وأنهم بالفعل مروا بساحل البنغال الشمالى وتركوا بعض المؤثرات الإسلامية . . . ثم حدث أن سأله الممتحنون ذات السؤال على أساس أننى دخلت لمناقشة رسالتى قبله وأثير معى هذا السؤال . . . فلما جاء جوش بعدى سئل وأجاب بما أخبرته به . . . وكان أمينا فقال إنه أخذ رأيى وهنا تضاحك الممتحنون وقالوا إن « حزيّن » هو إذن المصدر الذى رجعنا إليه جميعا ! بل هكذا يبدو أننى نجحت فى امتحان رسالتى . . . ودفعت زميلا آخر على طريق النجاح!

٨ ـ الانتقال من جامعة لفربول إلى جامعة مانشستر :

جاء انتقالى إلى مانشستر فى خريف ١٩٣٢ وكانت طبيعة المدينة غير لفربول. ولكننى تأقلمت بعد انتقال فى ثلاثة منازل . وكان استقرارى فى ضاحية وذبجتون الملحقة بالمدينة ، ويقيم أستاذى هربرت جون فلير غير بعيد عنها . مما يسر على الاتصال والتردد على بيته لمناقشة خطة البحث من وقت لآخر . وكانت أسرته أسرة بريطانية أصيلة ولو أن الأستاذ ذاته كان من أصل فرنسى فى جزر الخليج الإنجليزى قريبا من ساحل فرنسا كما يدل على ذلك اسمه الفرنسى ، بل ثقافته التى تجمع بين الأصل اللاتينى والثقافة الأنجلوسكسونية. وكان لهذا الاتصال المنتظم بينى وبين أستاذى . . . كما كان للأفق الواسع للأستاذ العظيم أثره فى توجيهى على الطريق الجديد الذى اتجهت إليه فى دراستى وبحثى للدكتوراه .

كان اتجاهى العلمى نحو « الجغرافيا التاريخية » وذلك منذ التحاقى بالسنة الثالثة فى كلية الآداب بالقاهرة . وكان الأساتذة فى قسم الجغرافيا بالكلية قد اتجهوا إلى هذا الاتجاه الذى يمثل مذهبا جديدًا فى الدراسة الجغرافية يجمع بين الجغرافيا التقليدية ودراسة التاريخ والآثار . وأول من اتجه إلى هذا الاتجاه هو أستاذى الأول مصطفى عامر الذى تبنانى فى هذه المرحلة واستشعر فى ميلا ظاهرًا إلى هذا الاتجاه . كذلك فإننى كنت قد تأثرت بعض الشىء بدراستى للتاريخ مع الأستاذ « سانياك » الفرنسى ، ولو أنه كان مختصًا فى التاريخ الأوربى الحديث . . . وفى الوقت ذاته فقد تأثرت أيضًا بدراسة بعض الأساتذة الآخرين من الأجانب خصوصا الدراسات العربية القديمة . . . وأضيف إلى هذا الاتجاه أن أستاذى الثانى الدكتور محمد عوض محمد . . . وكان اتجاهه يجمع بين الجغرافيا البشرية والجغرافيا الطبيعية ، ويعنى بصفة خاصة بنهر النيل العظيم . . . ولقد أثرت فىّ كل تلك الاتجاهات « المتنوعة » و « المتكاملة » فى الوقت ذاته حتى تبلور اتجاهى الفكرى وأخذت سبيلى إلى الجغرافيا التاريخية بصفة ظاهرة ، وجمعت بين المنحى الجغرافى الذى يجمع بين الدراسة الجغرافية الطبيعية من جهة والتطبيق الجغرافى التاريخى من جهة أخرى . وهو منحى « متكامل » واسع الأفق . . . لعله كان من أهم المؤثرات التى جاءتنى من أستاذى العظيم هربرت جون فلير (منشىء مدرسة الانثروبولوجيا فى جامعة مانشستر) وهو الذى كان صاحب الفضل الأكبر فى توجيهى آخر الأمر إلى ما درجت فى سنوات نضوجى إلى أن أسميه « الجغرافيا الحضارية » .

وقد أضاف أستاذ آخر إلى تكوينى « وتأصيل » منحاى فى دراسة الحضارة والإنسان . . ذلك هو أستاذى « هنرى برويل » وكان فرنسيا يشغل كرسى الأستاذية فى « كلية فرنسا فى باريس ويدير معهد الباليتنولوجيا البشرية » فى باريس أيضا وهو معهد أنشأه ومولـه أمير موناكو لدراسة عصر ما قبل التاريخ ونشأة الحضارات الحجرية القديمة . . . وهى الدراسات التى كانت فرنسا مهدا لنشأتها الأولى . وكان « برويل » أبا فى الكنيسة ولكنه تفرغ لدراسة عصر ما قبل التاريخ والحضارات الحجرية القديمة وتبويب مجموعاتها الضخمة التى تراكمت فى المعهد وأدراج دواليبه الكثيرة ، حتى أصبحت هذه المجموعة أكبر مجموعات العصر الحجرى القديم فى كل أوربا (وربما فى العالم كله) . . . فرأى أستاذى فلير أن يبعثنى لأمضى سنة دراسية مع الأب « برويل »

فى باريس ، لكى يقدمنى إلى دراسة العصور الحجرية وحضاراتها ، خصوصًا وإننى كنت قد اقترحت على أستاذى فى مانشستر أن أخصص دراستى ورسالتى للدكتوراه لبحث موضوع نشأة الحضارة فى مصر ووادى النيل الأدنى على نحو ما درسته فى أوربا من نشأة الحضارات الحجرية القديمة فى غرب القارة الأوربية . غير أن « فلير » بحصافته رأى أن خير ما أتجه إليه فى تأصيل دراساتى للعصر الحجرى القديم وغيره هو أن أسافر إلى باريس لكى أعمل فى رعاية أستاذى الجديد « برويل » . . وهكذا انتقلت إلى وسط جديد ومركز فكرى يستند إلى الدراسة العملية والفعلية لصناعات العصر الحجرى ومجموعاته فى معهد الباليونتولوجيا البشرية ثم فى المواقع الطبيعية التى اكتشفت فيها تلك الآثار فى وادى نهر السين القديم بفرنسا ، ثم فى مجموعة كبيرة من « الكهوف» الأثرية فى جنوب فرنسا ، وهى التى عثر فيها على طبقات متتالية تمثل حضارات العصور الحجرية القديمة حتى نهاية تلك العصور .

وفى رعاية أستاذى « برويل » أنفقت عاما دراسيا فى هذه الدراسات العلمية والتطبيقية حيث استطعت أن أفحص بيدى زهاء مليون قطعة أثرية فى المعهد وفى المواقع العملية) وناقشت مع طائفة كبيرة من الأساتذة الفرنسيين وغيرهم تطور الحضارات الحجرية القديمة ومكانة كل منها فى سلم الحضارات الحجرية .

وقد رأى أستاذى برويل أن تخصصه يقتصر على العصور الحجرية القديمة وأن دراستى لا تكتمل بالنسبة لمصر والحضارة المصرية الأولى إلا إذا تابعت دراسة العصر الحجرى بدراسة العصر الذى نسميه « ما قبل بداية التاريخ » وعصر « فجر التاريخ » وحضاراته وآثاره الحجرية والفخارية والمعدنية الأولى . . . وكان المختص فى ذلك كله هو الأستاذ « منجين » وهو رئيس « معهد فجر التاريخ والتاريخ القديم» فى فينا بالنمسا . وعلم أستاذى « برويل » أننى إلى جانب إتقان اللغتين الإنجليزية والفرنسية فإننى ألم باللغة الألمانية إلى القدر الكافى لمتابعة الدراسة لمدة ثلاثة أشهر (فصل دراسى) باللغة الألمانية فى فينا ، خصوصًا وإن الأستاذ « منجين » كان قد زار جامعة القاهرة وكلية الآداب واشتغل بإجراء بحوث وحفائر أثرية فى موقع « المعادى » الذى يرجع إلى عصر ما قبل الأسرات الفرعونية وفجر التاريخ المصرى القديم . وقد شجعنى ذلك كله

على أن انتقل بنصيحة من أستاذى « برويل » لأدرس مع أستاذى الجديد « منجين » النمساوى . وهو الذى وجهنى بعد ذلك لأن أستكمل بعض دراساتى فى متحف فينا وبعض المتاحف الألمانية فى برلين ، حتى ألم ببعض أطراف الدراسة الأثرية فى كل من فينا وبرلين . . . وهكذا اكتملت لى الدراسة فى المعاهد المصرية والإنجليزية والفرنسية والجرمانية على نحو ما نظن أنه تيسر لكثير غيرى من الدارسين والباحثين فى أصول الحضارات واتجاهات البحث فيها . كذلك فإنه قد اكتملت لى الدراسة والاتصال العلمى بالباحثين ورجال المتاحف فى جامعات لفربول ومانشستر وكامبردج ولندن وأكسفورد وباريس وفينا وبرلين إلى جانب القاهرة التى عدت إليها لثلاثة أشهر خلال عام ١٩٣٣ وهى مجموعة من الفرص ما أظنها قد تجمعت لغيرى من أعضاء البعثات العلمية المصرية فى الخارج ، وخرجت منها بحصيلة وافرة من المعلومات والخبرات ، ثم خرجت منها بدرجتين علميتين هما الماجستير والدكتوراه وبدراسة عملية لبحوث ما بعد الدكتوراه امتدت لأكثر من ستة أشهر وانتهت إلى نشر مجموعة من البحوث فى مجلات علمية ، بعد أن تمت مناقشتها فى طائفة كبيرة من المؤتمرات الدولية .

٩ ـ تفاصيل البحث والدراسة للدكتوراه : مرحلة بعيدة الأثر فى تكوين جغرافى جديد

ربما كانت مرحلة السنوات الأخيرة من بعثتى أخطر مراحل تكوينى كجغرافى يرجى له أن يكون من طراز جديد ، يبنى على ما حقق من مرحلة أولى فى مصر وفى بداية عهد البعثة ، ويضيف إليه ما يكتسب من فكر متجدد ومساير لأحدث ما فى العصر الجديد فى أوربا من فكر جديد لم يعرفه علم الجغرافيا التقليدى من قبل ، وما يمكن أن يتفق عنه ذهنه المتفتح على عالم المعرفة الجديد . وكانت الجغرافيا فى عهدها التقليدى علما مركبا يعتمد على غيره من العلوم ، ويأخذ عنها أخذًا حرا . فكانت « الصورة الجغرافية » كما يعرفها علماء العصر صورة « مركبة » أو على الأدق صورة « تركيبية » فالجغرافى يأخذ من الباحث الجيولوجى بعض ما ينتهى إليه من توصيف شكل الأرض وسطحها وما يعرف أحيانا بالجوانب الفزيوغرافية ، وقد يضيف إليها بعض الجوانب المتصلة باستغلال موارد طبقات الأرض ومعادنها (أو « الجيولوجيا الاقتصادية ») . ثم يأخذ

من علماء الطبيعة ، لاسيما الطبيعة الجوية والمناخية بعض ما يعينه على تفهم أثر الطقس والمناخ فى حياة النبات والحيوان والإنسان على الأرض . ثم يأخذ من علماء النبات والحيوان ما يعينه على تفهم استغلال الإنسان للموارد الطبيعية النباتية والحيوانية ، وأثر استغلال هذه الموارد فى إقامة الحياة البشرية على سطح الأرض بالنسبة لإنسان يشيد حياته كلها على ما سخر الله له فى الأرض من نبات وحيوان . ثم يأخذ الجغرافى صوره عن المواقع الطبيعية على الأرض وعن صلة اليابس بالماء سواء كان هذا الماء مستقرًا كماء البحر أو البحيرات أو « جاريا » كمياه الأنهار وروافدها وفروعها . ثم يبحث الجغرافى «الموقع الجغرافى » وصلة بقاع الأرض وأوطانها بعضهاببعض . ثم يستكمل الجغرافى بذلك كله صورة « الخريطة الجغرافية » ويجمع البيانات عن اتصالات الإنسان ومسيرته فى الأرض حين ينظر ويتآلف أو يختلف مع غيره من بنى الإنسان ، فتقوم صلاته التجارية المسالمة أو تقوم صلات الحروب والهجرات واصطدام شعوب البشر بعضها ببعض ، ويدرس الجغرافى إلى ذلك كله أيضًا قيام صور من الاستقرار والنظم الاجتماعية والإدارية أو السياسية فى بقاع الأرض ، ويحاول أن يتعرف على معالم التداخل والاتصال والاختلاط بين تلك النظم التى عرفها الإنسان خلال التاريخ . . . إلى غير ذلك كله من معالم « تركيب » الخريطة والصورة الجغرافية العامة التى حاولت الجغرافيا على مدى العصور أن ترسمها للناس .

وهكذا كانت الجغرافيا فى صورتها التقليدية تقوم على أساس « تجميع » البيانات والمعلومات ، وإضافة بعضها إلى بعض على أساس حسن « توزيع » المعلومات على الخريطة « والربط » بينها بحيث تقوم علاقات سببية « تفسر » الظاهرات الجغرافية «وتعلل » ترابطها بعضها ببعض حتى أصبح علم الجغرافيا إذ ذاك يعرف بأنه علم «توزيع » « وربط » « وتعليل » وأصبح علم « تركيب » تلتقى عنده معلومات طائفة من العلوم الأخرى . وترتب على ذلك أن أصبحت الجغرافيا إذ ذاك علما يعتمد على غيره من العلوم ، إلى درجة أنه لا يتقدم ولا يرتقى على سلم المعرفة إلا إذا تقدمت العلوم الأخرى التى يستند إليها ، فهو لا يستطيع أن يتقدم ولا أن يضيف إلى الفكر بدون أن يستمد هذا التقدم من تقدم غيره من العلوم . وهذه ظاهرة نقص لم تستطع الجغرافيا أن تبرأ منها . وقد ترتب على ذلك أن أصبحت الجغرافيا علما يغلب عليه « الركود » فهو

كالبحيرة التى يصب فيها عدد متزايد من روافد العلوم الأخرى ، ولا يخرج الماء منها ليزود الفكر العلمى فى مجالات أخرى خارج المجال الجغرافى .

ولقد أضفى ذلك على الجغرافيا صفة أنها علم « تابع » بل علم « جامد » لا يضيف للفكر الإنسانى إلا بقدر ما تضيفه إليه طائفة من العلوم الأخرى التى تدخل نتائج بحوثها فى « تركيبة » وهى علوم الجيولوجيا والفزيوغرافيا وعلم المناخ والنبات والحيوان وعلوم الموارد الطبيعية بل والموارد البشرية المختلفة وغير ذلك كثير من العلوم التى يعتمد عليها أصحاب الجغرافيا فى رسم خريطة النشاط البشرى على الأرض . وقد شعر علماء الجغرافيا بل وطلابها وباحثوها بكل هذا القصور فى علمهم الذى أخذ النابهون من أهل الفكر ينصرفون عنه منذ أوائل هذا القرن ، حتى أتيح لطائفة منهم أن يتنبهوا إلى خطورة وقوف هذا العلم عند مرحلة « التبعية » المعرفية والفكرية ، وإلى ضرورة أن ينطلق علم الجغرافيا من ذلك إلى أن يصبح علما « تحليليا » فى حد ذاته ، فلا يقف عند مجرد «تركيب » المعلومات والبيانات دائمًا لينتهى إلى أن يصبح علما يصل إلى نتائج قابلة لأن توضع تحت تصرف علوم أخرى تأخذ من الجغرافيا بل ويعتمد تقدمها على تقدم الفكر الجغرافى والبحث الجغرافى ذاته . ومن أمثلة ذلك أن يقدم الجغرافى نتائج فكره وبحثه وما يصل إليه من نتائج إلى علم قريب منه كعلم التاريخ أو علم الاقتصاد أو علم السياسة أو حتى علم الاجتماع . . . فيضع الجغرافى نتائج دراساته تحت تصرف أمثال هذه العلوم وأساتذتها وطلابها . . . وبذلك يمتد فيض المعرفة الجغرافية إلى علوم تستخدمه فى تفهم مشكلاتها . فيربط المؤرخ مثلا بين بعض ما يستغلق عليه من فهم لفلسفة التاريخ وأحداثه الكبرى وبين العوامل الجغرافية التى تعين على تفهم تلك الفلسنة والأحداث التى لا يمكن تفسيرها تفسيرًا كاملاً بمجرد الاعتماد على سرد الحقائق التاريخية أو قراءة الوثائق التى تبنى عليها أحداث التاريخ . وكذلك الحال بالنسبة لعلمى الاقتصاد والسياسة وهى أحداث لا يمكن الاكتفاء فى تفهمها وتفسيرها بدراسة البيانات الاقتصادية أو السياسية وحدها ، وإنما يستعان فى ذلك بفهم أثر «البيئة الجغرافية » فى تفهم تلك الأحداث . بل كذلك الحال أيضًا بالنسبة لعلوم الاجتماع والانثربولوجيا والاثنوغرافيا وغيرها من علوم لا يمكن أن يتقدم دون أن تستفيد من نتائج البحوث الجغرافية الخالصة .

وعلى هذا النحو ظهر بين الجغرافيين فى العقود الثانية والثالثة والرابعة من هذا القرن . . . وفيما تلا ذلك من عقود . . . ظهر بينهم أن علم الجغرافيا يواجه أزمة خطيرة لا يخرج منها إلا بالخروج من « التركيب » إلى « التحليل » ، ومن مجرد « الأخذ » الفكرى عن غيره من العلوم إلى « العطاء » الفكرى للعلوم الإنسانية الأخرى ، بل وبعض العلوم «الطبيعية » التى كانت تعطيه ولا تأخذ منه شيئًا . والواقع أن صاحبكم كان من حسن حظه أن عاش وبدأ « تكوينه » الفكرى والعلمى فى هذه المرحلة من تطور علم الجغرافيا . . . بل إن صاحبكم ما لبث أن راجع ما كان قد تعرف عليه من علوم العرب الأسبقين فى كتاباتهم التى بدأ بالرجوع إليها وهو فى مصر ، ثم تابعها فى المرحلة الأولى من بعثته العلمية بالخارج (مرحلة لفربول) فذكر بينه وبين نفسه أن عبد الرحمن بن خلدون كان من أوائل من ابتدعوا ربط التاريخ والعمران بالبيئة الجغرافية . ولولا أنه جاء فى أواخر عهد الفكر العربى (أوائل القرن الرابع عشر) وبداية عهد الاضمحلال بالنسبة لهذا الفكر . . . لولا ذلك لما توقف تيار البعث الفكرى العربى ، ولوصل علم « العمران » الذى ابتدعه إلى مرحلة علمى الاجتماع والجغرافيا التاريخية بل الجغرافيا التى أسماها صاحبكم فيما بعد باسم « الجغرافيا الحضارية » . . . بل لوصل هذا التاريخ «الجديد » فى توجيه المعرفة الإنسانية إلى مداه الذى نحاول أن نتطلع إليه اليوم . بل هكذا كان الفكر العربى فى دراسة « العمران والبيئة » قد سبق عالم الغرب والنهضة الغربية المعاصرة بقرون . . . ولكنها كانت « إرهاصة » لم تلبث أن خبت وتوقفت فى انتظار أن تبعث من جديد .

هكذا أحس صاحبكم فى الثلاثينيات من القرن العشرين ، وفى طور تكوينه كباحث جغرافى أتيحت له الفرصة لأن يخرج من الفكر التقليدى للجغرافيا إلى « فجر عهد جديد لهذا الفكر . . . » بل أتيحت له فرصة مضاعفة قل أن تُتاح لكثير من أمثاله ، فهو قد استطاع أن يستند إلى « بذور فكر عربى » تمثل فى تراث عبد الرحمن بن خلدون وغيره وأن يفيد من اتصاله بطائفة ممتازة من علماء الغرب وأصحاب الفكر الجغرافى المتفتح فى عدد من ثقافات أوربا المعاصرة كان أبرزهم الأستاذ هربرت جون فلير الذى بدأ حياته مع علم الحيوان ثم انتقل سريعًا إلى الانثربولوجيا التى اختار اسمها ليطلق على مدرسته التى أنشأها بهذا الاسم فى جامعة مانشستر ، وعرف فيها كيف

يضع الفكر الجغرافى فى خدمة علوم الإنسان والسلالات البشرية وأصول الحضارات القديمة ، ثم كان فى مقدمة أولئك العلماء الأب هنرى برويل الفرنسى الذى نشأ فى علم اللاهوت ولكنه انطلق سريعًا فى طريق دراسات علم ما قبل التاريخ والعصور الحجرية وعرف كيف يضع دراسة البيئة الطبيعية القديمة فى خدمة فهم تطور الحضارات الحجرية فى غرب أوربا ثم فى غيرها من البلاد البعيدة ، حتى بلغ شمال الصين وإنسان الصين القديم ، ثم كان منهم أيضًا الأستاذ منجين الذى نشأ فى دراسة حضارات الإنسان الأوربى فى نهاية العصر الحجرى وبداية عصر المعدن وانتقل من ذلك إلى المشاركة العملية فى دراسة آثار مصر فى المعادى ، حيث كانت نهايات عصر ما قبل الأسرات ، وهى الحضارة التى ربطت إذ ذاك بين الحياة فى وادى النيل والحياة عبر الصحارى المجاورة حتى امتدت إلى الربط القديم بين سوريا ومصر قبيل أن يبدأ فجر التاريخ . وغير هؤلاء جميعا طائفة من علماء الجغرافيا المتطورة والمتوسعة فى اتصالاتها بعلوم الإنسان والآثار القديمة وعصر ما قبل التاريخ ، وقد وجد صاحبكم فى هذا الجو المتسع الآفاق فرصة العمر فى أن يكوّن نفسه وأن يسير على النهج الجديد فى علم الجغرافيا . وهو النهج الذى شاء الله أن تمتد فيه الطريق . . . وفى حياة ناشطة فى الجامعات وخارج الجامعات وفى خدمة مصر وخدمة العروبة وخدمة العمل الدولى على نطاق يكاد يكون عالميا بالمفهوم الحديث ، حتى استطاع آخر الأمر أن يخصص حياته لما أصبح يطلق عليه باسم « الجغرافيا الحضارية » التى تمتاز بأنها الجغرافيا التى تقوم أساسا على « العطاء » لغيرها من العلوم دون الوقوف عند مرحلة « الأخذ » من تلك العلوم ، وذلك ما نرجو أن يكون « مبدأ تربويا » جديدًا لأن العالم والباحث الذى يكتفى « بالأخذ » قد ينفلت إلى مجرى من نوع « أنانى » ، أما الذى ينطلق إلى مرحلة «العطاء » فإنه يربى تلاميذه على أساس أن العطاء الفكرى أكثر « إيثارية » من مجرد الوقوف عند حد « الأخذ الفكرى عن الآخرين » . وهذا مبدأ تربوى يمتد خيره إلى توسيع نطاق « الإيثار » من مجال الفكر إلى مجال الخدمة الوطنية والخدمة القومية بل والخدمة الإنسانية آخر الأمر . . . وهذا ما يرجو صاحبكم أن تكون حياته قد تميزت به فى العقود الأخيرة من حياته العاملة حين بدأ مسيرة الوحدة الفكرية والثقافة العربية ثم أنشأ « جامعة أسيوط » وانتقل معها وبعدها إلى الخدمة الدولية مع الأمم المتحدة

وإحدى وكالاتها المتخصصة (وهى اليونسكو) فى خدمة التعاون الدولى مما نرجو أن يتصل ويتوسع فى مرحلة لاحقة من هذه السيرة المباركة ، بعد أن أتيحت لى الفرص وامتدت الحياة العاملة حتى التقط خيط الفكر من حيث تركه ابن خلدون ، وسار على الدرب إلى ما شاء الله أن تمتد لصاحبكم حياته العاملة بحمد الله .

١٠ ـ العودة من البعثة وبدايات تطبيق نظريتنا فى الجغرافيا الحضارية :

وعاد صاحبكم من البعثة فى أول يناير من عام ١٩٣٦ وعين على الفور مدرسا فى كلية الآداب بجامعة القاهرة مع احتساب مدة بعثته الموفقة فى معاشه كخدمة عاملة وهى منة مشكورة من جامعة القاهرة وشيخها إذ ذاك أستاذى أحمد لطفى السيد وقد بدأ تطبيق ما انتهيت إليه من رأى أو آراء فى « الجغرافيا الحضارية » . وكان الله قد شاء أن أبدأ التطبيق فى مجال « البحث العلمى » قبل أن أبدأه فى مجال « التعليم » ، ذلك أننى كما قلت من قبل أنفقت ستة أشهر بعد الحصول على الدكتوراه لكى أقوم ببعض البحوث التطبيقية فى جامعة مانشستر . وقد أجرى معظمها فى متحف تلك الجامعة بعد أن اتصلت بى الجمعية البريطانية للبحوث المصرية (والآثار) فى لندن وطلبت إلى أن أتولى دراسة آثار عصر ما قبل الأسرات التى حصلت عليها الجمعية من حفائرها فى منطقة « أرمنت » بمصر العليا . وهى مجموعة فريدة من القطع الصوانية التى عثرت عليها فى حفائرها فى منطقة السكن الأثرية هناك ، وكذلك فى منطقة معبد أرمنت القديمة . وهى كلها ترجع إلى عصر ما قبل الأسرات وعصر فجر التاريخ . وقد طبقت فى دراستها الأثرية المتصلة كل ما اكتسبت من خبرة فى دراسة مثل تلك الآثار الحجرية القديمة فى باريس وفينا والقاهرة وكامبردج وأكسفورد ولندن ، وفى مجموعة من المتاحف الأثنى عشر التى قضيت بها شهورًا أدرس وألمس بيدى وأتفحص قطع الآلات الحجرية التى صنعها الإنسان القديم فى أرض مصر وغيرها من بقاع العالم التى شهدت مطلع الحضارات والصناعات الحجرية القديمة ، وكنت قد درست قبل ذلك مجموعة كبيرة من الآلات الحجريةالقديمة من أرض إفريقية الشمالية ووادى النيل ومن شرق إفريقية وجنوبها ومن غرب أوربا ووسطها وشمالها ومن غرب آسيا وجنوبها الغربى ومن الهند ومن جنوب شرق آسيا وبلاد الصين ومن داخلية آسيا وشمالها وهى تمثل كل العصور

ابتداء من العصر الحجرى القديم الأسفل (وما قبله فى فجر العصر الحجرى) إلى العصر الحجرى القديم الأوسط ، ثم الأعلى وإلى العصر الحجرى الوسيط (ذى الآلات الصغيرة الدقيقة) ، ثم فجر العصر الحجرى الحديث وآلاته وأوانيه الفخارية ، ثم عصر المعدن بمراحله المتتابعة من النحاس إلى البرونز ، ثم إلى فجر عصر الحديد الذى تزامن مع العصر التاريخى فى مصر . واستطعت من ذلك كله أن أتصور « خرائط » تمثل انتشارات الحضارات القديمة وتوزيعها فى العالم القديم ، كما رجعت إلى بعض المراجع الموثقة والتى ترسم توزيع تلك الحضارات فى بعض مناطق محدودة من العالم الجديد، لاسيما فى أمريكا الشمالية. وكذلك فى بعض الجهات النائية لاسيما فى استراليا حيث استمرت الحضارات والصناعات الحجرية حتى عصر دخول الاستعمار.

ولعل تلك الدراسات للصناعات الحجرية الأولى قد عاونتنى وأنا أدرس آلات مصر الحجرية من عصر ما قبل الأسرات الفرعونية وغيرها (لاسيما من منطقة أرمنت) . . قد عاونتنى على أن أحدد عصر هذه الصناعات الحجرية الأخيرة ومكانتها من التاريخ الحضارى لمصر . وهى كلها دراسات « مقارنة » أمكننى بمعاونة الجمعية البريطانية لدراسة المصريات والآثار المصرية القديمة . . . تمكنت من أن أنشر ذلك كله فى فصلين كبيرين من كتابين نشرتهما الجمعية مباشرة ، وبذلك وضعت اسمى فى قوائم المتخصصين فى دراسة مثل تلك الآثار القديمة . ولعل بعض المختصين العالميين فى ذلك الوقت قد رأوا أن يضموا هذا الاسم إلى القوائم القليلة من الخبراء فى هذا الميدان .

وبعد أن عدت إلى مصر وتسلمت عملى مدرسا فى كلية الآداب كنت فى وسط العام الدراسى فلم تشأ الكلية أن تسند إلىّ بعض المقررات الدراسية لأقوم بتدريسها للطلاب ورأت بدلا من ذلك أن تعمل الجائزة البحثية التى كنت قد حصلت عليها من جامعة مانشستر (جائزة لانجتون التى أشرت إليها من قبل) وأن تضيف إليها مبلغًا موازيًا (وهو ألف جنيه مصرى) لكى أقوم بدراسة ميدانية فى بلد عربى (هو اليمن وحضرموت) ومعى بعض الزملاء من كلية الآداب (عضوان) وكلية العلوم (عضوان) فى الجامعة . وفعلا قمت مع زملائى الثلاثة بأول رحلة علمية بحثية ميدانية قامت بها الجامعة المصرية فى جنوب غرب بلاد العرب . واستمرت البعثة التطبيقية زهاء سبعة

أشهر من أوائل مارس ١٩٣٦ وحتى بداية العام الدراسى الجديد فى أواخر سبتمبر من العام ذاته ودرست البعثة الظروف الطبيعية والفزيوغرافية وتطورات المناخ والعصر المطير هناك ، بل وأخذت سجلا بالأحوال المناخية الحالية وظروف الطقس فى كل من اليمن وحضرموت . وكذلك أجرت البعثة دراسة انثربولوجية للسلالات البشرية التى تعمر الإقليم وجاءت بحصيلة وافرة ومفيدة من التاريخ السلالى لليمن وحضرموت . كما درست البعثة الظروف والتكوينات الجيولوجية بمعرفة جيولوجى مصرى متخصص وكذلك بعض الآثار القديمة من عهد سبأ وحمير وأجرت بعض الحفائر الصغيرة فى نقاط محددة من اليمن ومن حضرموت ومنطقة عدن . وجمعت مجموعة كبيرة من النصوص الحميرية القديمة وأحضرت صورًا منها إلى مصر للدراسة المفصلة . كما درست البعثة أحوال القبائل ولهجاتها (التى سجلت على أسطوانات سمعية للصوت لأول مرة) وبعض نواحى النشاط الزراعى والإنتاجى هناك ، إلى غير ذلك مما نشر بعد عودتنا فى تقارير مستقلة لعلها كانت من أقدم التقارير العلمية التى تنشرها جامعتنا المصرية عن دراسة ميدانية فى بلادنا العربية .

وابتداء من أكتوبر ١٩٣٦ بدأت عملى فى التدريس فى كلية الآداب وقسم الجغرافيا فيها بصفة خاصة . وبدأت فى تطبيق النظرية الجغرافية التى نشأت عليها وساهمت فى تجلية أصولها وقواعدها بجهد الجغرافى الناشئ ، والذى اعتاد منذ كان طالبا فى كلية الآداب أن « يخالف » عن أساتذته وأن « يشب على الطوق » كما يمكن أن يقال . وكنت قد سرت عى ذلك النهج خلال أكثر من خمسة أعوام وأصبح لا مرد لى عن هذا الطريق. واختار لى قسم الجغرافيا أن يكون معظم عملى فى السنة الأولى من الكلية ، وكان بعض أساتذة القسم يتصورون أن عمل المدرس الناشئ ينبغى أن يكون فى هذه السنة الأولى ولكن الحقيقة أن هذا التكليف صادف هوى خاصا فى نفسى ، وذلك لأكثر من سبب واحد . فأنا كنت فى سن لا تزال قريبة من بعض طلاب تلك السنة بل إن بعض طلاب السنة الرابعة والأخيرة فى الكلية كانوا يقاربوننى فى السن أو يزيدون . . وأنا فى الوقت ذاته كنت بين طلاب الرعيل الأول بالكلية عام ١٩٢٥ وكان أغلب من درست عليهم من كبار الأساتذة من أمثال لطفى السيد (لعدد محدود من الدروس) وطه حسين ولوران وسانياك ولالاند وواتموه وغيرهم من كبار الأساتذة

الأوربيين الذين درست عليهم بعد ذلك فى الخارج فى انجلترا وفرنسا والنمسا كانوا من هذا الطراز ، وتعلمت منهم وعنهم ما نفعنى وأنا فى سن صغيرة نسبيا ، بل إننى تعلمت أن الأستاذ الناجح هو الذى يستطيع أن يترك أثره الذى لا يمحى فى نفوس الطلاب الناشئين ، وإن النابغين من مثل هؤلاء الطلاب هم المادة الخام التى يستطيع المدرس النابه والأستاذ الناشئ أن يشكلها وهى فى سن غضة وعقل متفتح لا يزال فى بعض جوانبه « لوحا مفتوحا » يترك عليه الأستاذ انطباعه ويستطيع أن يستشف فيه جوانب العبقرية ولمحات النبوغ التى يمكن أن يعينها على أن تسلك طريقها المنير إلى آفاق المعرفة . ومن هنا فقد استبشرت غاية الاستبشار بأن يتركز عملى على طلاب السنة الأولى ، لعلى أستطيع أن أخرج منهم جيلا جديدًا يفكر التفكير « الجامعى » كما درجت عليه أنا منذ يومى الأول فى الجامعة المصرية وخلال السنوات الطويلة فى دراسات البحث بالخارج ، حتى إننى كنت قد قضيت فى المرحلة الجامعية الأولى وما بعدها حتى العودة من البعثة أحد عشر عاما ، أظن أننى لم أضيع منها شيئًا دون استفادة ، وإننى سرت فيها بنجاح متصل فلم أكرر سنة دراسية ولم أتراجع عن أن أكون فى مقدمة الطلاب والزملاء بالداخل والخارج خلال الفترة كلها ، وعاما بعد عام باتصال . ولا أذكر أننى تخلفت عن أية دراسة وجهنى إليها أساتذتى أو أخذتها لنفسى أو شعرت نحوها بميل خاص ، بل أخذتها فى حرية كاملة وسرت فيها بتحرر أكاديمى ما أظن أحدًا من زملائى قد أتيحت له فيها مثل هذه الفرصة الواسعة فى مثل هذا العدد من البلدان والجامعات والمتاحف والمعامل وحقول البحث المتفرقة والمتباينة فى مصر وأوربا وبلاد العرب وفيافيها كما أتيحت لى . وتلك نعمة كبرى لم أتردد فى أن أسعى إلى أن يكون مجال عملى وتجربتى الأولى فى مجال التدريس بالجامعة بين طلاب « السنة الأولى » من كلية الآداب . خصوصًا وإن مقرر الجغرافيا فى ذلك الوقت كان يجلس إليه الطلاب من جميع أقسام الكلية . وليس فقط من قسم الجغرافيا . ففتح ذلك المجال أمامى فى أن تكون تجربتى واحتكاكى بالطلاب من جميع الأقسام . وتلك فرصة فريدة ـ لا تكاد تتكرر ـ فى أن يكون تطبيقى لدرس الجغرافيا تطبيقًا عريضًا يناسب طلاب الجغرافيا وطلاب التاريخ وطلاب الفلسفة والاجتماع وطلاب علوم الثقافة العامة واللغات ممن يعودون أنفسهم ليكونوا معلمين أو باحثين أو « مفكرين » فى مجالات

المعرفة الواسعة . وذلك هو المجال الواسع الذى درجت عليه خلال بضعة عشر عامًا من العمل المتصل الناجح والموفق من الدراسة الجغرافية الرحبة بكلية الآداب وبعض الكليات المناظرة بالجامعة والتى انصبت على المذهب الذى اخترته لنفسى وجربت فيه ميولى وقدراتى وهو مذهب « الجغرافيا الحضارية » .

كان ذلك توفيقًا كبيرا من الله بالنسبة إلىّ وإلى عملى ، ليس فى مجال السنة الأولى التى احتفظت بالتعليم فيها لنحو سبع عشرة دفعة من الطلاب تخرجوا فى كلية الآداب بالقاهرة وفى كليات أخرى بجامعة الإسكندرية وجامعة عين شمس . . . بل وفى كلية دار العلوم من الكليات اللغوية . وقد ساعدنى ذلك على أن يربو عدد الطلاب الذين احتكوا بى فى السنة الأولى وفى سنوات أخرى وفى طائفة من بحوث ما بعد الدرجة الجامعية الأولى فى الجامعات وفى أحد معاهد الأمم المتحدة الدولية الإقليمية ـ وهو المركز الديمغرافى بالقاهرة حيث عملت ثلاث عشرة سنة . . . بلغ ذلك العدد أو أربى على الخمسة عشر ألف طالب منهم نحو أربعمائة طالب أو أكثر لبحوث الدبلوم العليا أو الماجستير أو الدكتوراه .

لعل الجانب الأكبر من النجاح الذى وفقت إليه فى حياتى كمعلم وأستاذ يرجع إلى أن الخطوة الأولى فى معظم ما قمت به كانت مع طلاب السنوات الأولى من دراسة هؤلاء الطلاب . . . بل لعل هذا أن يكون مرجع الفضل الأول لأننى استطعت أن أكوّن مدرسة واسعة النطاق من الطلاب والتلاميذ . . . بل والأصدقاء والأحباب فى العلم ـ خلال السنوات الطويلة التى شاء الله أن يمتد بى العمل فيها مع جيل الطلاب الناشئين . . . وتلك صلة توطدت وازدادت رسوخًا على مر الزمن ، بحيث إننى أعدها « فرصة » أتيحت لى كأستاذ فتح أمامه باب العمل مع طلاب من نحو خمس وخمسين دولة ، بخلاف بلدى مصر دخلوا علىّ فى « الفصل » أو فى قاعة البحث وامتدت بى الصلة معهم عبر العالم كله لاسيما فى دول العالم العربى كله فى إفريقية وآسيا والبلاد النامية ، بل وفى عدد صغير من الدول المتقدمة فى أوربا وأمريكا الشمالية وشرق آسيا . . وهؤلاء وأولئك جميعا توافدوا على الكليات والمراكز العلمية التى شاء الله أن يمتد إليها عملى فوق أرض مصر التى لم أخرج منها للعمل فى بلدان العالم الأخرى . . . وهو

حرمان كان قد عوضنى عنه أننى أنفقت فى مطلع حياتى خمسة أعوام ونصف العام طالبا وباحثا ومعاونا لأساتذتى فى بلدان أوربا الغربية .

١١ ـ قواعد الفكر وأسسه فى مذهبنا فى الجغرافيا الحضارية :

على هذا النحو هدانا الله إلى مذهبنا فيما أطلقنا عليه تسمية « الجغرافيا الحضارية » . ولم يكن هذا الاصطلاح قد ورد فى تسميات الجغرافيين المحدثين فى أوربا لأفرع الجغرافيا التى طرقوها . وكان أقرب ما وصل إليه الفكر الجغرافى والاجتماعى على طريق هذه التسمية ما انتهى إليه مفكرنا العربى عبد الرحمن بن خلدون حين تطرق فى مقدمته إلى ما أسماه « العمران » وهو عمران الإنسان للأرض . ويبدو أن الخيط قد انقطع بعد ابن خلدون وبقى الناس بعيدين عن هذا المفهوم من مفاهيم المعرفة حتى جاء بعض فلاسفة أوربا الحديثة وتطرقوا إلى « نظرية المعرفة » وتبويب العلوم إلى علوم « بسيطة » وعلوم « مركبة » تعتمد الأولى على ذاتها ولا تأخذ كثيرًا عن غيرها من العلوم ، فى حين تعتمد الثانية على ما تأخذه من مجموعة صغيرة أو كبيرة من العلوم الأخرى . وكانت الجغرافيا (والفلسفة) فى رأس قائمة العلوم « المركبة » ، ولكن الجغرافيين المحدثين اكتفوا بتقسيم الجغرافيا إلى مجموعة متزايدة من العلوم الجغرافية ، منها الجغرافيا الطبيعية والفزيوغرافيا (دراسة السطح وتعليله) والجيومرفولوجيا (بين الجغرافيا والجيولوجيا) والجغرافيا المناخية (بين الجغرافيا والميتيورولوجيا) والجغرافيا الحيوية (التى تتناول النبات والحيوان) ثم الجغرافيا الإقليمية ثم الجغرافيا البشرية العامة وجغرافيا السلالات البشرية ، ثم الجغرافيا التاريخية والجغرافيا الاقتصادية ودراسات الموارد الطبيعية ، ثم جغرافيا السكان (وموارد القوى البشرية) ثم الجغرافيا السياسية وجغرافيا الحدود والعلاقات الدولية . . . إلى غير ذلك من أفرع الجغرافيا . وقد درج صاحبكم على دراسة ألوان مختلفة من تلك الأفرع الشتيتة ، وعنى منها بصفة خاصة بالجغرافيا التاريخية التى انتهى فيها إلى أن الجغرافيا العامة وفروعها السابقة تنتهى كلها إلى رسم خريطة وصورة عامة تشبه « الصور الثابتة » أو « الفتوغرافية » للنشاط البشرى على سطح الأرض . أما الجغرافيا التاريخية فإنها ترسم صورًا متتابعة ومتعاقبة (فى سرعة) لهذا النشاط ، بحيث تشبه « القلم » الذى يصور هذه الحياة ، كذلك فإن الجغرافيا

التاريخية بالأسلوب الذى جريت عليه كانت تجمع بين دراسة الجغرافيا الطبيعية ودراسة « الآثار » البشرية التى تتصل بالعصر التاريخى أو بعصور ما قبل التاريخ ثم العصر التاريخى . وبذلك فإنها كانت تشبه الفيلم التسجيلى التاريخى (وقبل التاريخ) لحضارة الإنسان على الأرض . ومن هنا فقد تدرج صاحبكم نحو اصطناع اصطلاح « الجغرافيا الحضارية » التى تحاول أن تفسر نشأة الحضارة البشرية على الأرض وعمل الإنسان فيها وتجاربه مع مقتضيات الطبيعة الجغرافية والموقع الجغرافى وعلاقة الأعصر التاريخية بعضها ببعض . وبذلك فإن الدراسة كانت تشمل « تطور العلاقة » بين الإنسان والبيئة من جهة ، كما تتطرق إلى دراسة « العلاقة المتطورة » (فى حد ذاتها) بين الإنسان والبيئة ، وكلتا الدراستين مكملة للأخرى ، على ما بينهما من اختلاف فى المدخل إلى دراسة الموضوع الواحد .

ولكن هذا التحليل للمذهب الذى سرنا عليه فى دراسة الجغرافيا لا يكتمل ولا تتضح ملامحه وأهدافه إلا إذا أثبتنا هنا الأسس والأركان التى استند إليها مفهومنا «للجغرافيا الحضارية » ، كما مارسها صاحبكم فى حياته العاملة ، خلال سنوات طويلة بعد العودة من البعثة . وجاء فيها استجلاؤه لتلك القواعد والأركان على مراحل خلال حياته العاملة حتى اكتملت الصورة حين أذن الله أن تسجل هذه السيرة لواحد من أهل الفكر والمعرفة الجغرافية من أبناء العروبة ومصر المعاصرة .

وأول هذه الأسس والأركان أن أى علم أو فرع من علم الجغرافيا الحضارية إنما ينبغى أن يقوم على أساس « وحدة المعرفة » ، ولقد لمس صاحبكم هذه القاعدة عند ما كان يدرس « نظرية المعرفة » مع أحد أساتذته الفرنسيين فى كلية الآداب بالقاهرة ، فعرف إذ ذاك أن المعرفة الإنسانية لا تتجزأ مهما تنوعت فيها الاختصاصات والتخصصات . فالعلم واحد والمعرفة وحدة متكاملة ، خصوصًا ما كان يتصل منها بالعلوم الإنسانية التى تنبع من الفكر الإنسانى ، ولها خلفية فلسفية واحدة ، ومن هنا فقد كان علم الجغرافيا (أو علم الفلسفة) الذى يدرس قواعد الفكر الإنسانى لابد له هنا أن يستند إلى حقائق علمية وإلى قيم إنسانية (أخلاقية أو غيرها)، منبعها واحد هو العقل البشرى أو التأمل الإنسانى . . . وما كان منبعه واحد فلابد أن يأتى على صورة متكاملة

متناسقة . وما بالك (وبصفة خاصة) إذا كان هذا العلم والتأمل مستندين إلى الحقيقة العلمية المجردة التى لا تتأثر بالرأى الشخصى أو بالميل الخاص إلا فى أضيق الحدود . ومن هنا فلابد أن تتلاقى أوجه التأمل العلمى مهما اختلف الأشخاص وأن تتساوى «الأحكام » مع الحقائق والقيم مهما اختلفت فيها مصادر المعرفة وتفرعت مجالاتها . فإذا ما تذكرنا صلة الجغرافيا بالكثير من العلوم الطبيعية أو البشرية أدركنا قيمة « وحدة المعرفة » فى الربط بين تلك العلوم المختلفة حين تتبع الأسلوب الجغرافى الجامع فى إحكام الصلة بين مختلف العلوم .

وأما الركن الثانى من أركان البناء فى نظرية « الجغرافيا الحضارية » فهو أن هذه الدراسة تجمع بين كل من « العلم » « والثقافة » ، وقد تعلّم صاحبكم ذلك ومارسه حين كان مديرًا عاما « للثقافة » فى وزارة التربية والتعليم بالقاهرة (١٩٥٠ ـ ١٩٥٤) وحاول أن يميز بين ما هو « علم » وما هو « ثقافة » وأخذ بها تقتضيه المقولة التى أخذ بها وروج لها بين تلاميذه وبين أصحاب الرأى على إطلاقه فقال « إن العلم لا وطن له ولكن الثقافة لها وطن » . ومعنى أن العلم لا وطن له هو أن المنظومة التعليمية لابد وأن ترتبط بحقائق الأشياء ارتباطًا « مجردًا مطلقًا » . ومن هنا فإن الحقائق العلمية واحدة مهما اختلفت أقطار العلماء ومواطنهم . فالحقيقة العلمية فى مجال الجغرافيا أو غيره واحدة لا اختلاف فيها بين الأقطار . فالعلم فى مصر لا يختلف عن العلم فى الهند أو فى الصين أو فى أوربا أو غيرها ، لأنه يرتبط بحقائق الأشياء دون أن يتأثر التعبير العلمى بالرأى الشخصى أو الميل أو الهوى . أما الثقافة فلابد أن يكون لها وطن تتأثر به وتتفاعل مع ظروفه ومقتضياته . فالثقافة العربية مثلا لا يمكن أن نتصورها بغير العرب أو بعيدًا عن البيئة العربية . واللون المصرى من الثقافة العربية لابد وأن يرتبط بالبيئة المصرية ويتأثر بمشاعر المصريين ووجدانهم وريفهم المصرى وطريقة تفكير المصريين بصفة عامة . وكذلك الثقافة الصينية لا يمكن أن نتصورها بغير الصين وأهل الصين . ثم الثقافة الأنجلو سكسونيه لا تفهم بغير الأنجلوسكسونيين ومزاجهم وسلوكهم الثقافى فى فهم الحياة وممارستها . وكذلك الحال بالنسبة لسائر شعوب أهل الأرض. فالثقافة إذن جزء لا يتجزأ من حياة الشعوب ومشاعرهم وميولهم الفنية والأدبية ، بل هى تعبير صادق عن « سلوك » الجماعات ومعاملاتهم فى مجال الفن والأدب والموسيقى

بل والإبداع الخيالى ونحوه ، لذلك فإنه لا يمكن أن نطبق المعايير والأحكام العلمية على الثقافة ومجال العمل الثقافى إلا إذا كان العلم الذى نحن بصدده جامعًا لصفتى العلم والثقافة فى آن واحد . وذلك هو الأمر بالنسبة لعلم الجغرافيا الحديثة فى مجموعها وبصفة عامة ، ولعلم« الجغرافيا الحضارية » بصفة خاصة . ولقد كان العيب بل ومصدر النقص بالنسبة لعلم الجغرافيا كما كان يمارس فى الماضى أنه كان ينظر إليه على أنه مجرد « علم » يقف عند ذكر الحقائق العلمية « الجافة » مثل مواقع البلاد وحدودها وأطوالها ومثل البيانات الرقمية عن الجبال وارتفاعاتها والأنهار وأطوالها والمدن وتعداد سكانها والطرق وأطوالها والسكك الحديدية وحمولتها أو النقل البحرى ونشاطاته ، إلى نحو ذلك كله مما كان يطلب إلى التلاميذ حفظه واستذكاره عن ظهر قلب ، ولقد كره ذلك تلاميذ الجيل السابق فى علم الجغرافيا ، فلم يجدوا فى المعلومات التى تساق إليهم قدرًا كافيا من الكشف عن القيمة الثقافية لتلك المعلومات ، ولا من الربط بينها وبين «الحياة » التى تهم الأفراد والجماعات . ومن هنا فقد بدأت الجغرافيا خلال الجيلين الأخيرين تخرج إلى مجال الثقافة العامة وتربط بينها وبين العلم فبدأ طلاب الجغرافيا يحسون بأنها ترتبط بالمعرفة العلمية المجردة من جهة « وبحياة » الأفراد والجماعات . ومن هنا فقد بدأت الجغرافيا خلال الجيلين الأخيرين تخرج إلى مجال الثقافة العامة وتربط بينها وبين العلم . فبدأ طلاب الجغرافيا يحسون بأنها ترتبط بالمعرفة العلمية المجردة من جهة « وبحياة » الأفراد والجماعات ومشاعرهم ومصالحهم الوطنية والفردية . . . والعالم كله أحيانًا . . . ارتباطًا يعطيها « نكهة » خاصة ، ويربط بينها وبين الثقافة والتثقيف من جهة أخرى .

بل على هذا النحو فهم صاحبكم علم الجغرافيا والثقافة الجغرافية على أنهما متكاملان . وأحس أن الجغرافيا الحضارية لم تكن وحدها فى هذا الاتجاه ، وإنما شعر بأنها كعلم الفلسفة أو علم الاجتماع أو علم السياسة أو علوم القانون كلها تجمع بين المنحى العلمى والمنحى الثقافى فى رباط فكرى ووجدانى واحد . ولقد مارس صاحبكم ذلك بصورة عملية وواقعية عندما عاد من البعثة ومارس التدريس لطلاب السنة الأولى من كلية الآداب ، حين اجتمع أمامه فى فرقة كبيرة واحدة طلاب الجغرافيا مع طلاب التاريخ وطلاب الفلسفة وطلاب اللغات وغيرهم فأخذ يعلن « مشربه » الجغرافى

العلمى والثقافى فى آن واحد . ولقد سار صاحبكم على هذا النهج فى مدرسة الجغرافيا الحضارية أو فى كل مما درس فيها وكل ما ألقى أو كتب أو نشر بين الناس خلال ما شاء ربك أن يمتد به إلى أكثر من نصف قرن من الزمان .

وأما الركن الثالث من أركان نظريتنا فى الجغرافيا الحضارية ، فهو أن علم الجغرافيا نشأ فى بداياته القديمة على أساس أنه علم « يأخذ » من غيره من العلوم أكثر مما «يعطى» . وقد انطوى ذلك على قدر مما يمكن أن نسميه « بالأنانية » فى الفكر تنعكس على المذهب التربوى لتنشئة الشباب . ذلك أن من يأخذ ولا يعطى هو أنانى الفكر ، وأسلوب التعلم (الجغرافى) الذى يجنح دائمًا إلى أخذ المعلومات عن علم غير علمه ، ولا يعطى ذلك العلم (المأخوذ منه) إلا أقل القليل ، هو أسلوب يقوم على «استغلال» العلوم الأخرى ، ولا يرد إليها بعض ما انتهت إليه دراساته الجغرافية من فكر جديد . ولقد كان هذا مصدر عيب وجمود فى الدراسات الجغرافية السابقة حتى إذا ما جاء بعض الجغرافيين وأصحاب الدراسات الإنسانية التى تسير على أساس وحدة المعرفة وتكاملها ، فعرفوا كيف يضعون نتائج بحوثهم فى خدمة بعض العلوم الأخرى المجاورة للجغرافيا ، بل كيف يربون تلاميذهم على أن المعرفة لا تتقدم إلا إذا جمعت فى صلاتها بالعلوم الأخرى بين « الأخذ » « والعطاء » . . عند ذاك فقط تكامل الفكر العلمى وأضاف مبدأ علميًا بل أخلاقيا وتربويا صحيحا إلى أسلوب العمل والتفكير . وإلى معاملات أهل التعليم والتربية بعضهم مع بعض . ولقد كان عبد الرحمن ابن خلدون أول من أخذ بهذا النهج حين حاول أن يفسر الظاهرات التاريخية بالعوامل البيئية الطبيعية والبشرية وحين استخلص علما جديدًا أسماه « بالعمران » . وكانت تلك أول بداية لعلم الاجتماع أو لعلوم التاريخ البشرى كما فهمها ابن خلدون ، ولقد وقفت تلك التجربة العلمية العربية عند هذا الحد وتناساها الناس حتى جاءت حركة « نظرية المعرفة » كما فهمها بعض علماء أوربا فى القرن التاسع عشر (وكان « أوجست كونت » واحدًا منهم) فنادوا بالتكامل الفكرى بين العلوم بل وبوبوا العلوم بحيث يتراكب بعضها فوق بعض . ثم تطورت الحال فى القرن العشرين وجاء أمثال أستاذنا هربرت جون فلير الذى درس علم الحيوان ثم ربطه بعلم الانثروبولوجيا البشرية وبعلم الجغرافيا كما أخذناه عنه فى جامعة مانشستر فى أواسط الثلاثينيات من هذا القرن

العشرين ، وانتهت بنا الحال إلى أن نربط بين البيئة الجغرافية من جهة وبين الإنسان والحضارة من جهة أخرى ثم أن نربط بين الجغرافيا « كفكر » وبين الحياة البشرية «كعمل » . . . وانتقل بنا ذلك إلى الخروج عن المذهب الذى كنا قد نقلناه عن أستاذنا طه حسين فى كلية الآداب فى النصف الثانى من العشرينيات من هذا القرن . . . وكان طه حسين يدعو إلى أن العلم ينبغى أن يطلب « من أجل العلم » وأحب أن أعترف أننى لم أقتنع تماما بما كان يقوله لنا أستاذنا طه حسين وإننى قد وصلت إلى أن أؤمن بأن العلم ينبغى أن يطلب « من أجل الحياة » . ومن هنا لم يكن صعبا على صاحبكم أن يرى وجه الصواب فيما قاله فلير وغيره من علماء أوربا بعد ذلك بعقد واحد . . . وهو أن كل علم لابد أن تكون له « قيمة عملية » ونفع عملى « للتجار وللناس » . . . بل من هنا استهوى مذهب «النفعية العلمية » صاحبكم فرجع إلى ما أخذه عن عبد الرحمن بن خلدون وما استمع إليه من هربرت جون فلير . . . فوصل إلى ما أسماه « الجغرافيا الحضارية » وهى صورة خاصة من كل من الجغرافيا البشرية العامة « والجغرافيا » « التاريخية » . وهى صيغة مستندة إلى مفهوم « العمران » عند المفكر العربى الأصيل عبد الرحمن بن خلدون، ولكنه يطوع المعنى للمفهوم الجغرافى الحديث . وليس لهذا المصطلح صيغة مطابقة له فى اللغات الأوربية التى تضيق فى تعبيراتها عن اللغة العربية ذات الغناء فى التعبير والمصطلح . ويكفى أن نذكر على سبيل التذكرة أن اللغات الأوربية فيها مصطلح « للثقافة » (Culture) ومصطلح « للحضارة » (Civitization) . أما اللغة العربية ففيها ثلاثة مصطلحات واحد منها « للثقافة » (بالمعنى السابق) وواحد للحضارة (بالمعنى السابق أيضا) ثم واحد « للمدنية » وهى التى تعبر عن الجانب «المادى » الملموس من «الحضارة » وأما الجانب المعنوى أو الوجدانى أو الأدبى من الحضارة فهو «الثقافة » بمعناها الضيق . ومن هنا فقد لجأنا إلى اصطلاح «الجغرافيا الحضارية على أنها تشمل المدنية والثقافة معا .

وأما الركن الرابع من أركان نظريتنا فى «الجغرافيا الحضارية » فإنه فى واقع الأمر امتداد للركن الثالث : وهو الذى يجعل هذا الفرع من أفرع الجغرافيا العامة على اتصال ببعض أفرع الجغرافيا الأخرى التى جعلت لهذه الدراسة قيمة « نفعية » وجعلتها علما يخدم الحياة كما تخدمها الجغرافيا « الاقتصادية » أو الجغرافيا « السياسية » أو الجغرافيا

«الاجتماعية » أو جغرافيا « السلالات والقوى البشرية » فى اتصالها جيدًا بالتاريخ البشرى وتفسير فلسفة التاريخ . ومعنى هذا أن الجغرافيا الحضارية ضرب من ضروب تسخير الفكر الجغرافى فى خدمة المجتمع بل خدمة « الحياة » بمفهومها الأوسع الأعم . وبهذا المعنى فإن الجغرافيا الحضارية تمتد وتقع فى مستوى « المكان » ومستوى « الزمان » فى آن واحد ، فهى تعيننا على فهم الحياة المعاصرة والارتفاع بها من جهة ! وهى تعيننا على فهم فلسفة « التاريخ » سواء فى الماضى أو بالنسبة « للمستقبل » ، حين تحاول أن تستشف مستقبل شعب من الشعوب أو أمة من الأمم وهى بهذا المنحى الأخير من الدراسة تعين فى دراسة « المستقبليات » بكل العوامل التى تؤثر فيها .

ولقد طبق صاحبكم هذا المفهوم الواسع فى دراساته للجغرافيا الحضارية وتطبيقاتها لفهم الماضى من جهة ، واستشفاف المستقبل من جهة أخرى ، بل إنه وسع مجالى الأسلوب الجغرافى الحضارى فى عمله المتصل والمتنوع خلال الجيل الأخير كله ، فهو قد خرج بالجغرافيا الحضارية ليطبق أسلوبها فى مجال التربية والتعليم حين انتدب إلى وزارة التربية والتعليم لمدة خمس سنوات وصار وكيلا لها (أو قائما بعمل الوكيل المساعد ثم الوكيل الأول لفترة) وجعل التعليم والمعرفة مسخرين فى « خدمة المجتمع » . ثم انتقل مديرًا منشئا لجامعة أسيوط وانتقل بالخدمات التعليمية الجامعية من القاهرة إلى صعيد مصر الذى لم يعرف أى لون من ألوان هذا التعليم من قبل ، وأصبح التعليم الجامعى فى أسلوبه وسيلة لنشر « عدالة التوزيع » فى نصف أرض مصر المحروسة لأجيال طويلة، وربط هذا التعليم وبحوثه بتقدم حياة المجتمع وتحقيق «التنمية » . ثم انتقل بعد ذلك إلى الربط بين العلم والثقافة حين صار وزيرًا للثقافة ، وجعل الدولة كلها تنظر إلى الثقافة على أنها خدمة للجميع وليست خدمة للخاصة من الناس دون سواهم، بل إنه نظر بأسلوب الجغرافيا الحضارية إلى الثقافة على أنها « صناعة » وتطبيق عملى يشمل الريف قبل المدن ويرتبط بالتنمية المادية إلى جانب التنمية الفكرية أو الوجدانية ، ثم انتقل صاحبكم من مجال العمل « المصرى » إلى مجال العمل « الأدبى » حين تولى إحكام الصلة الثقافية والتعليمية فى اتساع العالم العربى كله . ثم انتقل صاحبكم آخر الأمر من مجال العمل العربى القومى إلى مجال العمل الدولى على نطاق جامعة الدول العربية أول الأمر ثم الأمم المتحدة وبعض وكالاتها المتخصصة (لاسيما

اليونسكو) من جهة أخرى ، فجعل من التربية الجغرافية الحضارية ديدنا له يدعو إلى أن تكون المعرفة (والعلم) فى خدمة المجتمع أى أن يكون لأسلوب الدراسة التى يدعو صاحبكم إليها قيمة « نفعية » وأن تكون « التنمية » غاية كل علم وتعليم ، بل والغاية النهائية لكل بحث علمى . ولقد انتخب صاحبكم من الدول العربية ليكون رئيسًا للجنة الشئون الاجتماعية للجامعة العربية واستمر الانتخاب متجددًا حوالى العشرين عاما عقد فيها نحو عشرين مؤتمرًا لخبراء الشئون الاجتماعية ووزرائها فى البلاد العربية ، وكان المؤتمر ينعقد ويصدر تقريره القيم فى القاهرة أو غيرها من العواصم العربية . كذلك فقد تعاون صاحبكم مع اليونسكو (فى باريس وخارجها) من خلال طائفة من المؤتمرات واللجان وكان يشغل مركز الأمين العام للشعبة المصرية لليونسكو خلال عدد من السنين ، وكان فى ذلك عاملاً فى ربط العمل العربى بعمل اليونسكو وبعض منظمـات الأمم المتحدة الأخرى ، حتى عين بعد خروجه من الوزارة وفى أول يناير من عام ١٩٦٨ مديرًا للمـركز الديمغـرافى بالقاهرة وهو الذى أنشأته الأمم المتحدة قبل ذلك بخمس سنوات ولكنه بقى محليا ومقتصرًا على مجموعة صغيرة من الدول العربية حتى تولاه صاحبكم فتحول إلى مركز دراسةوبحوث فى شئون « السكان والتنمية » واتسع نطاق عمله ليشمل ستا وخمسين دولة فى مختلف أقطار العالم النامى (وتشمل أيضًا بلادًا من الدول المتقدمة هى انجلترا وفرنسا واليابان وأمريكا) وعدلت مناهجه فأصبح يمنح الدبلوم العالية والدبلوم الخاصة والماجستير والدكتوراه (متعاونا مع جامعة القاهرة) وأصبحت هيئة التدريس مكونة من كبار الأساتذة والخبراء من نحو عشر دول كما تخرج على يدى صاحبكم فى هذا المعهد الدولى الكبير للبخث والتدريس أكثر من خمسمائة من الخريجين الذين بلغوا أكبر المناصب فى بلادهم وعلى النطاق الدولى من الخدمة .

وأخيرًا نصل إلى الركن الخامس والأخير من أركان دراسة الجغرافيا الحضارية كما استخدمها صاحبكم وصورها خلال السنين الطويلة . وهذا الركن أخلاقى يتمم الجانب العلمى والثقافى من عملنا . . . ألا وهو ركن « الصدق » فى العمل وفى الأداء العلمى والثقافى جميعًا ، لاسيما إذا كان العمل يمس الجانب الإنسانى من العلاقات الدولية بين الأمم والشعوب ، وبين العلماء الدوليين الذين يستهدفون التعاون الدولى بل

والإنسانى بين هؤلاء العلماء وشعوبهم . . . تعاونًا ينتهى آخر الأمر بأن يستهدف بناء «السلام» الدولى بين الأمم والشعوب .

والواقع أن هذا « الصدق » كان أساسًا من الأسس التى درج عليها صاحبكم منذ نشأته الأولى . وكان والده صاحب الفضل الأول فى ذلك ، فقد علم أبناءه « الصدق » فى القول والعمل والسلوك . ولم يكن يكره شيئًا كما يكره الخروج على حدود « الصدق المطلق » ، حتى إنه كان يكره أشد الكره حتى مجرد « التستر » على الحقيقة أو «إنكارها» . . . وتلك كلها شيم لا يمكن أن يتعلمها الفرد إلا إذا شب عليها منذ نعومة طفولته . ولعل صاحبكم أن يكون قد عرف عنه هذا الأسلوب الصادق مع النفس ومع الناس . . . . معرفة منعكسة من صدقه مع الله سبحانه ، كذلك فإنه قد طبقه فى أسلوب العمل الجغرافى الحضارى خلال حياته التعليمية كلها . . . فى المدارس وفى الجامعات . . . وفى الداخل والخارج . . . على النطاق الوطنى والنطاق العربى القومى، ثم النطاق العالمى آخر الأمر . . . بل لعل هذا الصدق كان الميسم الأساسى لمدرسته العلمية بل ولسيرته كلها فى حياة عاملة ممتدة بحمد الله .

١٢ ـ نماذج من العمل فى بناء الوحدة الثقافية العربية

أولا : فى مجال الجامعات والمعاهد والعمل الجامعى :

ذلك جانب من السيرة الذاتية لعربى من أهل الفكر والثقافة فى مصر ، وقد حاولنا فيه أن نعرض بعض مراحل تلك السيرة والأدوار التى مر بها تكوين صاحبكم كواحد من الناشئة فى أرض وادى النيل الأدنى ، حاول والده أن يستمسك له بأصول ثقافته العربية المصرية الأصيلة وأن يتدرج بها على سلم المعرفة المصرية العربية الإسلامية . ثم حاول صاحب السيرة أن يبنى تكوينه الفكرى والعلمى والثقافى فى مراحل نموه وتكوينه الذاتى فى مجال المعرفة العامة ثم المعرفة العلمية التى شاء لها الله أن ترتبط بعلم الجغرافيا خلال تطوره فى السنوات الأربعين الماضية حتى أصبح هذا الفرع من العلم لونا من المعرفة الحديثة التى تضع نفسها فى خدمة الحياة وخدمة المجتمع ، بعد أن كانت لونا من الترف المعرفى لا يكاد ينفع إلا صاحبه . ولقد مهد هذا الاتجاه الجديد للجغرافيا لأن يصبح صاحبكم واحدًا ممن سخروا علمهم ومعرفتهم فى خدمة الحياة القومية المصرية

والعربية فى طول الوطن العربى وعرضه على مدى مسار التاريخ الحديث والمعاصر فى هذا الوطن الكبير فى قلب العالم القديم .

وقد حان الحين قبل أن نمضى فى هذا القطاع من السيرة الذاتية أن نشير إلى بعض النماذج المختارة من مسار خدمة صاحبكم الذاتية للفكر والثقافة العربية خارج حدود أرض الكنانة الطبيعية (*) ، وإلى المجال العربى العام فى شرق الوطن العربى وغربه . . . وهو المجال الذى ألمحنا إلى بعض ميادين الخدمة الثقافية فيه خلال ما سبق من فصول هذا الكتاب . ولقد ذكرنا من قبل أن صاحبكم بدأ يلتمس سبيله إلى تعمق دراسة الحياة العربية والتاريخ العربى والأدب والفكر العربى أيام دراساته الأولى فى كليةالآداب من الجامعة المصرية ، فأخذ عن بعض أساتذته المصريين الكبار ومنهم لطفى السيد وطه حسين ومنصور فهمى ومصطفى عامر ومحمد عوض وأحمد أمين وغيرهم . . . إلى جانب ما أخذه عن بعض الأساتذة الأجانب الزائرين ممن كان لهم شىء من الاتصال بدراسات الاستشراق والعروبة ، لاسيما أولئك الذين عنوا بتاريخ الأمة العربية قبل الإسلام وخلال بعض العهد الإسلامى . وقد أرسب ذلك فى نفس صاحبكم اهتمامًا خاصًا بأصول الحياة العربية القديمة والفكر العربى الذى أنبنت عليه معالم الحياة والحضارة العربية فى العهد الإسلامى اللاحق ، وبقى أثره فى حياة العرب حتى عهدهم الحديث والمعاصر .

وعندما انتقل صاحب السيرة من القاهرة إلى دراسات البعثة العلمية فى أوربا ، وذلك فى الفترة من منتصف ١٩٣٠ وحتى آخر ١٩٣٥ ، خرج ببعض جذور ثقافته العربية المصرية إلى غرب أوربا ووسطها ، فأحتك بالثقافة اللاتينية والفرنسية والأنجلو سكسونية وجانب من الحضارة الجرمانية واتجه فى بحوثه إلى أن تبدأ بدراسة الثقافة العربية القديمة والوسيطة بصفة عامة ، قبل أن ينتقل إلى الثقافة المصرية العتيقة وعصر ما قبل التاريخ من جهة ، ثم الثقافة المصرية العربية والتاريخية من جهة أخرى . وكان

(*) أما فى مصر ذاتها فقد اتسع عمل صاحبكم ليشمل جامعات مصر كلها . وقد جاء تفصيل بعض ذلك فى الفصل الخاص بشجرة الجامعة فى مصر من هذا الكتاب ويهمنا أن نشير من ذلك إلى جامعة أسيوط التى أنشأها صاحبكم إنشاء ثم إلى جامعة الأزهر التى أعد قانون إعادة تنظيمها (القانون المصرى رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١) وهى جامعة للعالم الإسلامى كله ونالت قصتها عناية خاصة فى الفصل المشار إليه .

هذا التتابع والترابط بين العروبة العامة والمصرية المتخصصة أساسًا طيبا لما تطور إلى اهتمامه بعد ذلك من أصول الحضارةالقديمة إلى بعض تطبيقات الحضارة الحديثة والمعاصرة فى كل من العالم العربى ومصر بموقعها الحى فى قلب العالم القديم من جهة، وارتباطاتها بحياة العالم الحديث والمعاصر من جهة أخرى .

وعاد صاحبكم فى أول عام ١٩٣٦ إلى مصر ولكنه لم يلبث أن وظّف جائزة مالية كان قد حصل عليها من جامعة مانشستر (جائزة لانجتون التى أشرنا إليها فى حينه) ومنحة إضافية مماثلة قدمها له ورشحه لها أستاذه لطفى السيد رأس الجامعة المصرية إذ ذاك (جامعة القاهرة فيما بعد) فقاد بعثة علمية مصرية إلى اليمن وحضرموت ، ورجع بما حصل عليه بالخارج من خبرة علمية ليقود هذه البعثة الدراسية الميدانية لمدة سبعة أشهر من عام ١٩٣٦ . وسار على قدميه أو على ظهور البغال والجمال أكثر من ألف وخمسمائة كيلو متر فى فيافى تلك البلاد وفوق جبالها وهضابها العالية . وأدخل ذلك صاحبكم فى احتكاك مباشر بالحياة العربية فى البادية القديمة وفى مهد من مهاد الحضارة العربية القديمة . وكان لذلك كله أثره الباقى فى قرارة نفس صاحب الرحلة ومسئولها الأول . . . بما فى ذلك من اتصال مباشر بالحياة والفكر العربى فى بادية عريقة من بوادى بلاد العرب ذات التاريخ المجيد (*) .

وعاد صاحب هذه الرحلة البعيدة إلى كلية الآداب بالجامعة المصرية (جامعة القاهرة) حيث شغل أحد مناصب هيئة التدريس . وأتاح ذلك لصاحب السيرة أن يكون مع طائفة متكاثرة من أبناء الأمة العربية ومن أقطارها الآسيوية والأفريقية ممن جلسوا إليه فى قاعة دروس الجغرافيا العامة . واستمر جلوسهم عدة سنوات امتدت إلى جامعة الإسكندرية بعد عام ١٩٤٢ ومعهم طائفة أكثر منهم عددًا من أبناء مصر العربية . ولم يلبث صاحبكم منذ عام ١٩٣٨ أن عرض مع تلاميذه درسًا خاصًا أسماه إذ ذاك « بالقومية العربية » . وكانت تلك أول مناسبة تذكر فيها هذه التسمية بنصها وتطلق على أحد المقررات العامةوالرسمية فى كلية الآداب من الجامعة المصرية . ونذكر

(*) انظر عن هذه الرحلة بصفة خاصة تقريرها الذى كتبه صاحبكم ونشره فى حينه فى مجلة كلية الآداب بالجامعة المصرية عام ١٩٣٨ ثم أعاد نشره فى كتابه « أرض العروبة » . القاهرة ، ١٩٩٢ . الفصل ١٨ ، صفحات ٣٧١ـ٤٠٢ .

أنه فى ذلك الوقت كانت مصر قد حصلت على استقلالها الفعلى فى معاهدة ١٩٣٦ ولكن السفارة البريطانية (دار المندوب السامى البريطانى سابقًا) كانت تراقب عن كثب ما يجرى فى الجامعة المصرية من دروس وآراء تتصل بالسياسة المصرية الوطنية ، فكتب السفير البريطانى (اللورد كيلّرن فى ذلك الوقت) إلى رئيس الوزارة المصرية إذ ذاك (مصطفى النحاس باشا) يسترعى نظره إلى أن شاباً فى هيئة التدريس بكلية الآداب يتحدث عن « القومية العربية » وحركة « الوحدة العربية » أمام تلاميذه من العرب والمصريين ويلقنهم بعض ما يثير أفكارهم ويحرضهم ضد التدخل الأجنبى فى شئون مصر وصلاتها بالعالم العربى (الذى لم يكن أغلبه قد حصل على استقلاله بعد فى تلك الأيام) ، وأن فريقًا من تلاميذ ذلك المحاضر فى كلية الآداب هم من شباب الأمة العربية من بلاد مثل سورية والعراق وبعض بلدان شمال إفريقية . وأن هذه الدروس إذا استمرت فسيكون لها أثرها فى الفكر السياسى لدى الشباب العربى ، ليس فقط من البلاد المذكورة وإنما من غيرها من البلدان العربية فى قابل الأيام . وأحال رئيس الوزراء مذكرة السفارة أو فحواها إلى وزير المعارف المصرى إذ ذاك (أحمد نجيب الهلالى) الذى لم يفعل أكثر من إحالة الأمر إلى عميد كلية الآداب (طه حسين) الذى لم يفعل من جانبه أكثر من أن استدعى صاحبكم وسأله عن حقيقة الأمر ، فكان رد صاحبكم أنه لم يفعل أكثر مما علّمه أستاذه طه حسين حين كان يحضر بعض دروسه . وزاد صاحبكم على ذلك أن طه حسين كان أول من نشّأه على « حرية الرأى » ولقنه دروسه الأولى فيها . فضحك الأستاذ العميد وكاد أن يقهقه قهقهة ساخرة عرفناها عنه فى مثل هذه المواقف . ولم يزد أن نصح بأن يستمر المحاضر على طريقته فى مثل هذه الدروس ولكن بشىء من الرفق والحرص فى عدم الإثارة ، مما قد يثير عليه وعلى الكلية مزيدًا من التدخل من جانب أهل الشر الاستعمارى ! وهكذا مرت قصة دخول قضية « القومية العربية » وسياسة « الوحدة العربية » كما أثارها صاحبكم لأول مرة فى تاريخ التدريس الجامعى المصرى ، على نحو جعل منها ما يشبه « الإرهاصة » ، مما سينتهى إليه أمر القومية العربية فيما بعد بين أهل الفكر وأهل العلم وأهل السياسة الوطنية فى أرض العروبة .

ومضى الوقت وتخرج على يد صاحب السيرة نفر متكاثر من أبناء الأمة العربية بمختلف أقطارها فى الشرق والغرب والجنوب ، وانتشروا بدورهم يبثون هذا الفكر

العربى الجديدة ويقيمون من أنفسهم سندًا له وحراسًا ودعاة ينشرون دعوته مدوية فى كل مكان .

ودارت الأيام والتقى الأستاذ المحاضر ببعض تلاميذه الذين يذكر منهم تلميذه الدكتور سامى الدروبى (سورية) ثم بعض زملائه من دعاة القومية العربية ومنهم الدكتور عبد الرحمن البزاز (العراق) الذى وضع كتابه عن « القومية العربية » وقام صاحبكم بكتابة مقدمته ذاكرًا أن القومية العربية أصبحت « عقيدة وحركة » فى الوقت ذاته .

ودارت الأيام مرة أخرى وانطلق صاحبكم إلى نقل رسالته إلى عالم الجامعات فى البلاد العربية وأخذت بعض البلدان العربية تدعوه (بعد أن أنشأ جامعة أسيوط ابتداء من ١٩٥٥) إلى أن يشارك فى توجيه إقامة الجامعات فى بعض أقطار العروبة لبناء شباب الأمة العربية والقومية العربية . وكانت العراق أسبق من غيرها فى بناء واحدة من تلك الجامعات وطلب إلى صاحبكم أن يعاون فى إنشاء جامعة بغداد وتكوينها ، فدعاه زميله الدكتور فاضل الجمال لزيارة بغداد لهذا الغرض عام ١٩٥٤ ولكن الأمر لم يتحقق، ثم دعته الثورة العراقية فى عام ١٩٥٨ لمعاودة الكرة فتوجه إلى بغداد بعد خمسة عشر يوما من ثورة عبد الكريم قاسم وحرر مسودة قانون الجامعة . وجاء فى المادة الثانية من المسودة نص جديد من ثلاث كلمات هو « الجامعة حرم آمن » . ولكن رجال تلك الثورة لم يلونوا (فيما ظهر بعد ذلك) مخلصين فى طلبهم المشورة من صاحبكم . فلم تمض أشهر قليلة على إقرار القانون حتى كان أساتذة جامعة بغداد « يُسحلون » على ظهورهم فى « الحرم الآمن » لتلك الجامعة مع الأسف الشديد !

وجاء الدور بعد ذلك على جامعة بنغازى فى ليبيا وكان ذلك فى عام ١٩٥٩ وعاون صاحبكم فى إنشاء كلية الآداب بتلك الجامعة وكانت فى قصر « الجنرال جراسيانى » حاكم ليبيا الإيطالى السابق . وعاون فى اختيار بعض أعضاء هيئة التدريس ثم فى اختبار الطلاب وتقويمهم فى نهاية سنتهم الدراسية الأولى حين أعاد توجيه الدراسة ومقرراتها . . . ثم تابع هذا العمل بعد أن وسعت الثورةالليبية عملها بعد بضع سنين .

ثم جاء دور جامعة الكويت فى عام ١٩٦١ . وكان صاحبكم قد اتصل بدولة

الكويت قبل ذلك بنحو عشر سنين أو أكثر لاختيار المدرسين المصريين والمساهمة فى رسم خطط التعليم وافتتاح عدد من المدارس الكويتية الجديدة (كما سيجىء ذكره بعد قليل) وفى عام ١٩٦١ اختارت حكومة الكويت ثلاثة من الخبراء الجامعيين كان صاحبكم أحدهم ، فرسمنا سياسة إنشاء الجامعة الجديدة وكان لصاحبكم رأيه الذى رأى المسئولون إذ ذاك أن يرجحوه على غيره ، والذى استند إلى تجربته فى إنشاء جامعة أسيوط فى مصر قبل ذلك بنحو ست سنوات .

ثم جاء دور المساهمة فى إعادة تنظيم بعض الجامعات السعودية لاسيما فى الرياض ودعى صاحبكم مع عدد من زملائه رؤساء الجامعات المصرية لزيارة الرياض فى عام ١٩٦٤ ، وأبدى رأيه فى إعادة تنظيم الجامعة الجديدة هناك . ويذكر صاحبكم أنه كان من بين الأمراء الكبار والمهتمين بالتعليم والجامعة هناك فى ذلك الوقت المرحوم الأمير عبد الرحمن الذى يبدو أنه تأثر بما استمع إليه من آراء صاحب هذه السيرة ، وأعرب عن رأيه فى أن صاحبكم قد يكون من أفضل من يمكن الإفادة منهم فى مرحلة إنشاء الجامعات بالسعودية . ولكن صاحبكم كان مرتبطا أشد الارتباط بجامعة أسيوط ، التى لم تكن قد اكتملت بعد فاعتذر شاكرًا ومقدرًا .

وأخيرًا جاء دور جامعة بيروت العربية حيث طلبت جمعية المعاهد الإسلامية التى كان صاحبكم قد عاونها قبل ذلك بسنوات طويلة فى تزويد مدارسها بالمدرسين المصريين كما سنرى بعد قليل . . . فطلبت الجمعية من وزارة التربية والتعليم المصرية أن تنتدبه مع زميل له للمشورة فى شأن إنشاء تلك الجامعة ، وربطها بجامعة الإسكندرية ضمانا لحسن سيرها فى العمل بين الجامعات الأجنبية الأخرى بلبنان .

وبالإضافة إلى تلك الجامعات فقد عاون صاحبكم ، ولو بالمشورة الطارئة فى قيام بعض الجامعات الأخرى بالخليج والسعودية واليمن وغيرها . ولكن الحديث عن الجامعات لا يكتمل دون الحديث عن المعاهد العلمية والثقافية التى شارك فى إنشائها بل وإنشأ بعضها من نقطة الصفر . وبعضها معاهد وطنية أو قومية ، وبعضها الآخر ذو صفة دولية واسعة النطاق . وكان أول تلك المعاهد هو « المعهد المصرى للثقافة » الذى أنشأه فى لندن عام ١٩٤٣ وجاء إنشاؤه ليكون مناظرًا للمعاهد التى أنشأها

المجلس البريطانى فى القاهرة وبعض مراكز الفكر فى العالم العربى وخارجه على نطاق عالمى . وكانت دول أوربا قد عمدت إلى إنشاء مراكز للفكر والثقافة خارج تلك القارة فى وقت لم تكن هيئة اليونسكو العالمية قد ظهرت إلى الوجود بعد ، وكانت مقتضيات الحرب العالمية تستلزم أن تقوم كل دولة بالتعريف بحياتها وفكرها فى العالم على أوسع نطاق سعيًا وراء ما كانت بعض الدول السابقة فى مجال التحضر والثقافة قد قامت به من قبل ، ومنها فرنسا بالذات . فأنشأت بريطانيا ما عرف باسم « المجلس البريطانى» الذى سعى خلال الحرب فى إنشاء مجموعة من المعاهد الثقافية خارج بريطانيا . وكان نصيب مصر ظاهرًا لأنها كانت الدولة الأساسية التى نالت استقلالها فى العالم العربى وأصبحت مركزًا للفكر والثقافة العالمية . وقد رأت مصر أن تقابل ذلك بإنشاء معهد مصرى للثقافة فى لندن . واختير صاحبكم لينشئ ذلك المعهد وليرسى قواعد التعريف بمصر المعاصرة فى فكرها وثقافتها . ورغم ظروف الحرب القاسية فقد سافر مدير المركز المصرى المعين ـ ومعه زوجته الشابة ووليده الرضيع بأول قافلة للسفر تعبر البحر المتوسط من الإسكندرية وابحرت ضمن مجموعة من السفن ـ تجمعت على طول الطريق فى البحر لتبلغ الثلاثين سفينة ـ ثم تسافر عبر المحيط الأطلنطى إلى إحدى موانئ انجلترا . وكانت الرحلة غير مأمونة مع وجود خطر « الغواصات » المعادية (غواصات « المحور » المعادى لطريق مواصلات « الحلفاء » كما كان الاصطلاح خلال الحرب العالمية الثانية) وقد قضت القافلة نحو شهر كامل لتصل من الإسكندرية إلى ميناء لفربول فى انجلترا ، فى طريق متعرج ليتفادى الغواصات المعادية ، فوصلنا إلى شواطئ أمريكا الشمالية قبالة كندا ثم سرنا شرقا حتى بلغنا شمال إيرلنده ثم ميناء لفربول بعيدًا عن مجال الغواصات الخطيرة وقد أصبح عدد سفن القافلة تسعة وعشرين ، لأن إحداها تعطلت فى الطريق ولم نستطع أن نعرف شيئًا عن مصيرها .

وكان صاحبكم قد حمل معه من مصر مكتبة تبلغ ١٢,٠٠٠ اثنى عشر ألفاً من المجلدات عن مصر والعالم العربى وحياتها ومعالم ثقافتها . واستطاع أن يشترى بيتا كبيرًا من بيوت أحد أغنياء بريطانيا الذين فرضت عليهم ظروف الحرب أن يهجروا العاصمة البريطانية ويتركوا بيوتهم للإيجار أو البيع . وكان المنزل ضخمًا ومكونًا من أربعة طوابق ويقع فى حى فى قلب العاصمة . وتم افتتاح المركز الذى أخذ يؤمه الباحثون

من بريطانيين ومصريين وعرب (طلاب البعثات العلمية المصرية والعربية) ، بل لم يلبث المعهد أن أصبح منتدى لكل الساعين إلى التعرف على الثقافة المصرية والحياة المصرية والعربية ودور مصر فى مجال الثقافتين المصرية والعربية بعامة ، بما فى ذلك تعليم اللغة العربية لكل الساعين إلى تعلمها .

. وفى هذه الأثناء اتصل صاحبكم بعدد من الأساتذة والعلماء اللاجئين إلى انجلترا ولندن من أقطار أوربا ودول الحلفاء بها . . . فتدارس معهم مشروع فكرة إنشاء هيئة للثقافة العالمية هى التى أصبحت فيما بعد (وابتداء من عام ١٩٤٥) هى هيئة اليونسكو التى نعرفها الآن ، وبذلك كانت مصر من أوائل الدول التى فكر واحد من أبنائها فى موضوع إنشاء تلك الهيئة العالمية . وشاء ربك أن يتصل صاحبكم اتصالاً وثيقًا بأعمال تلك الهيئة بعد أن تم إنشاؤها فى ذلك العام (١٩٤٥) وأصبحت باريس مقرًا لها ، بل إن صاحبكم أصبح المسئول المصرى عن صلاتنا بتلك الهيئة . فكان له دوره فى إنشاء ثانى مركز للتربية الأساسية فى سرس الليان (بالمنوفية) عام ١٩٥١ حين كان المعاون لأستاذه طه حسين فى مؤتمر اليونسكو الذى انعقد بباريس عام ١٩٥١ .

ومن المراكز الثقافية الأولى التى أنشأها صاحب هذه السيرة معهد مدريد للثقافة الإسلامية . وقد كان صاحبكم مديرًا عامًا للثقافة فى مصر ، فعهدت إليه الدولة فى إنشاء المركز الإسلامى فى مدريد ـ غير بعيد عن أرض الأندلس الإسلامية ـ وجاء المعهد إحياء لصلات العروبة والإسلام والشرق العربى بعالم الأندلس واسبانيا العهد الوسيط . وقد أقام صاحبكم بمدريد لمدة شهر كامل عام ١٩٥١ واستطاع أن يجند طائفة من معاونيه الشبان لإنشاء مكتبة بدأت بأربعة آلاف مجلد عن الثقافة الإسلامية ثم اتسعت الآن لتكون مقرًا لطائفة من أعضاء البعثات المصرية الذين التحقوا بالمعهد وعادوا بعد ذلك تباعا إلى مصر والبلاد العربية وشغل نفر منهم بعض مراكز الثقافة العليا فى البلاد .

وآخر مراكز البحوث العلمية التى تولى رعايتها صاحب هذه السيرة هو « المركز الديمغرافى بالقاهرة » . وهو مركز أنشأته الأمم المتحدة (قسم السكان) بمدينة القاهرة ليكون مركزًا للتدريب ودراسات السكان . وكان إنشاؤه فى عام ١٩٦٣ وتولاه زميلنا

المرحوم الدكتور عبد المنعم الشافعى أستاذ الإحصاء السابق بجامعة القاهرة ، وكان مجال عمله مقتصرًا على مصر وثمانى دول عربية وغانا فى إفريقية الغربية . وحدث فى عام ١٩٦٨ أن قررت الأمم المتحدة تغيير طبيعة العمل تغييرًا جذريًا ليؤدى مهمة مطورة وموسعة ومعمقة ، فتعدل اسم المركز (بناء على اقتراح صاحبكم بعد أن تولى المركز فى أول يناير ١٩٦٨) مديرًا تنفيذيًا له وكان « المركز الديمغرافى لدول شمال إفريقية» فعدل إلى « المركز الديمغرافى بالقاهرة » وأصبح مركزًا يجمع بين مختلف الأقاليم فى آسيا وإفريقية بصفة عامة وتمتد دراساته إلى جميع الدول النامية وبعض الدول المتقدمة . حتى بلغ عدد الباحثين فيه بضعة مئات من ست وخمسين دولة نامية ومتقدمة، وشملت الأولى تسع عشرة دولة عربية واثنتين وثلاثين دولة نامية إفريقية وآسيوية ثم خمس دول متقدمة هى انجلترا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان والصين (التى شاركت لأول مرة فى معهد للسكان ترعاه الأمم المتحدة ومصر) وقد تطورت الدراسة فى هذا المعهد فأصبحت تشمل الدبلوم العامة والدبلوم الخاصة والماجستير والدكتوراه (وهذه الأخيرة بالاشتراك مع جامعة القاهرة) . وبلغ عدد المنح التى قدمتها الأمم المتحدة خلال إدارة صاحبكم للمركز نحو ستماية منحة . وأخرج المعهد عشرة مجلدات ضخمة فى بحوث السكان ووضع المعهد برنامجًا ضخمًا لعمل الأمم المتحدة فى مجال الدراسات التى تجمع بين السكان والتنمية البشرية والاقتصادية . وشغل خريجو المعهد مناصب شئون السكان والتنمية فى بلادهم ، وفى عدد من المنظمات الدولية فى كثير من جهات العالم . كذلك فقد بلغ عدد الباحثين على مدى ١٣ عامًا أدار فيها صاحبكم شئون هذا المعهد بضع عشرات من الباحثين والأساتذة من اثنتى عشرة دولة . كما عقد عشرة مؤتمرات دولية لهذه الدراسات .

إشارة خاصة إلى جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط وجامعة الأزهر :

ولكن صاحبكم لا يستطيع أن يترك الحديث عن الجامعات والمعاهد دون أن يشير إلى جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط وجامعة الأزهر (فى صورتها الجديدة بعد عام ١٩٦١) وعن ملابسات اتصاله بالعمل فى كل منها ـ وكيف دخل إلى كل منها وظروف عمله بها . وقد جاء الحديث عن كل منها فى الفصل الذى كتبناه عن «شجرة

الجامعة فى مصر » . ولكن حديث السيرة لابد أن يعرض إلى بعض الملابسات والظروف الخاصة التى ارتبطت بعملى فى كل منها . ومن ذلك مثلاً أن جامعة القاهرة كانت هى الجامعة الأم . وعندما نظمت تلك الجامعة كجامعة حكومية فى عام ١٩٢٥ دخل إليها صاحب السيرة كطالب مستجد ، جاوزت سنه السادسة عشرة ببضعة أشهر قليلة . وهكذا بدأ صلته بالجامعة مبكرًا . وشاء الله أن يتصل عمله بالجامعة الأم وغيرها سنوات امتدت إلى أن جاوز سن الثمانين من عمره وحياته العاملة ، لم ينقطع عن الجامعة إلا انقطاعًا جزئيًا وخلال خمس سنوات قضاها وكيلاً لوزارة التربية والتعليم ، حيث أثرى صلته وتجاربه مع التربية والتعليم العام فى مصر ، متعاونا مع وزارات التعليم فى البلاد العربية كلها . ولكن معظم عمله إذ ذاك انصب على الجانبين العلمى والبحثى بصفة خاصة ، وركز بحوثه ودراساته على مصر والعالم العربى ، وكوّن طائفة كبيرة (تبلغ بضعة عشر ألفا من الطلاب والطالبات) من مصر والبلاد العربية وغيرها ممن وفدوا إلى الجامعات المصرية من البلاد النامية فى إفريقية وآسيا . وقد اتبع فى تعليمه للجغرافيا أسلوبا خاصا اختلف عن أساليب غيره من الأقران والزملاء . كما قام بدور خاص فى « تعريب » مادة الجغرافيا والعلوم المتصلة بها ، وسافر إلى المؤتمرات والاجتماعات الدولية وشارك فيها ، بما اعتبره الأجانب خير تمثيل لمصر والأمة العربية إذ ذاك . كذلك فإنه ربط الجغرافيا بالقومية العربية وشئون العرب السياسية والاقتصادية التى تمس حياتهم المعاصرة والجارية ، مما جعل جامعة القاهرة وكلية الآداب منها بصفة خاصة مقرًا لمثل هذه الدراسات السياسية والقومية ، على نحو أثرى الحياة العربية المعاصرة وأبرز دور العالم العربى فى قلب الحياة الدولية المعاصرة .

كذلك فإن عملى بكلية الآداب امتد إلى كليات أخرى ، إما بالتعاون كما حدث مع كلية العلوم التى كان صاحب السيرة قد شارك فى بعض دراساته الأولى ، ومنها علم الجيولوجيا الذى درسه مع أحد أساتذتها القدامى (وهو المرحوم الدكتور حسن صادق) . كما إنه تعاون معها فى رحلة علمية ودراسات ميدانية قادها ونظمها إلى بلاد اليمن وحضرموت خلال سبعة أشهر من عام ١٩٣٦ . ثم إنه بالإضافة إلى ذلك أدخل دراسة الجغرافيا الحديثة عن بلاد العرب إلى كلية دار العلوم (فى مصر) لعدد من السنين ، حين تخرجت على يديه طائفة من معلمى اللغة العربية العارفين بالجغرافيا

العربية وجغرافيا العالم العربى ، وهم الذين يتخصصون فى دراسة اللغة العربية للطلاب فى مدارس مصر والبلدان العربية المجاورة .

وأما عن جامعة الإسكندرية فقد انتدب صاحبكم إليها أثناء عمله مدرسًا وأستاذًا مساعدًا فى كلية الآداب بالقاهرة فقد قررت جامعة القاهرة أن تبدأ فرعًا للآداب بالإسكندرية فى عام ١٩٣٨ وكلف صاحبكم بإنشاء الدراسات الجغرافية هناك والقيام بها مسافرًا من القاهرة مرة كل أسبوع . وكان السفر فى ذلك الوقت لا يعامل على أنه انتداب تصرف عنه مكافأة وإنما هو ابتداء للعمل الأصلى فى كلية الآداب الأم (بالقاهرة) مما ترتب عليه أن بلغ عدد محاضرات الأسبوع بالقاهرة والإسكندرية زهاء ست عشرة محاضرة بخلاف قاعات البحث ووقت السفر . وكان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إذ ذاك لا يعرفون فيه شيئًا اسمه « الأجر الإضافى » . وتلك هى الروح التى كانت سائدة فى ذلك العصر الذى كان عمل المدرس أوالمحاضر فى الجامعة أو الكلية عملاً متكاملاً يؤدى « حسبة » لوجه الجامعة ، وهى الروح التى افتقدناها فى أعمالنا الجامعية فى الحقبة الأخيرة ! وقد استمر صاحبكم فى التدريس الإضافى بالإسكندرية أربع سنوات حتى افتتحت جامعة الإسكندرية فى خريف عام ١٩٤٢ . وهنا رغب صاحبكم فى أن ينتقل إلى الجامعة الجديدة ليبنى على ما بدأه من قبل . ويذكر أنه كان قد رقى قبل ذلك إلى وظيفة أستاذ مساعد بالقاهرة ، ولكنه حين قرر أن ينتقل إلى جامعة الإسكندرية لم يشأ أن يقال عنه إنه ترك الجامعة الأم « ليرقى » فى الجامعة الجديدة ويشغل بها وظيفة أستاذ (وكان ذلك ممكنا بحسب نظام الوظائف إذ ذاك) فذهب صاحبكم ليقابل أستاذه طه حسين الذى كان يعمل مستشارًا لوزارة المعارف (إذ ذاك) وكان مكلفًا بالإشراف على إنشاء جامعة الإسكندرية . فذكر لأستاذه أنه يرغب فى النقل على أساسين أولهما « ألا » يرقى (للمعنى الذى أشرت إليه الآن) وأن يكتفى بأن يعين «رئيسًا » لقسم الجغرافيا الذى ينشأ فى كلية الآداب بالإسكندرية ! وهنا ضحك طه حسين (وأذكر أنه قهقه كعادته) ذاكرًا أن زميلاً لى كان أستاذًا مساعدًا بكلية الحقوق بالقاهرة ، بل كان يشغل مثلى وظيفة أستاذ مساعد بأقدمية من التاريخ نفسه ، ولكنه اشترط لنقله أن يرقى فورًا إلى وظيفة أستاذ فى كليةالحقوق الجديدة ! ومع ذلك أصررت على موقفى فسبقنى الزميل فى الدرجة . وإننى رغم ذلك لا أزال أذكر الزميل بكل الخير واترحم على ذكراه . وقد

بقيت بجامعة الإسكندرية حتى نقلت منها مديرًا عامًا للثقافة بوزارة المعارف فى أكتوبر من عام ١٩٥٠ (ونقلت إذ ذاك بدرجتى المالية ذاتها !) .

وأما عن جامعة أسيوط فقد جاء حديثى عنها مفصلاً فى الفصل الخاص « بشجرة الجامعة فى مصر » ولكننى اكتفى بأن أذكر قصة تعيينى مديرًا (رئيسًا) لها فى آخر سبتمبر من عام ١٩٥٥ . ذلك أننى كنت إذ ذاك وكيلاً مساعدًا لوزارة التربية والتعليم (فى اسمها الجديد منذ عام ١٩٥٤) وكان بالوزارة أربعة وكلاء مساعدين وكنت أنا أقدمهم ويلينى فى الأقدمية أستاذ سابق لى بمدرسة طنطا الثانوية هو المرحوم الأستاذ سيد يوسف ، وكنت قد رقيته من قبل إلى درجة مدير عام لشئون العاملين ثم إلى وظيفة وكيل مساعد للوزارة ، كما كنت على الدوام من أقرب الناس إليه ، وكانت له ظروف خاصة تربطه بصفة النسب مع رئيس الدولة والوزارة إذ ذاك . ومع ذلك فإن الذى دفعنى فى ذلك الوقت لأن أسعى لأخلى مكانى فى الوزارة لأفتح الطريق أمامه (وهو أستاذى ومعلمى ويكبرنى بنحو خمسة عشر عامًا) ليصبح وكيلاً أول للوزارة ويرأس باقى زملائه فى الوزارة فضلاً عن أنه من رجال التعليم الأصلاء ، وليس « دخيلاً » مثلى أو معارًا من الجامعات إلى الوزارة . . . ولقد كان الدافع الأساسى فى ذلك ـ والله يشهد على ذلك ـ هو أننى كنت من «تلاميذه » وليس مستساغًا لى أن أقف فى طريق ترقيته . ولذلك فقد عرضت على وزير التربية والتعليم إذ ذاك (وكان هو الصديق والزميل الكريم كمال الدين حسين النائب السابق لرئيس الدولة الزعيم جمال عبد الناصر) . . . عرضت عليه أن يعرض موضوع نقلى وإعادتى أستاذًا بجامعة الإسكندرية حتى أتجنب الحرج مع أستاذى ومعلمى . ولكنه عرض أن يعدل طلبى إلى النقل مديرًا لجامعة أسيوط التى كانت الدولة تفكر فى إنشائها . ومع ذلك فقد عرضت عليه موقفى القاطع فى ضرورة إخلاء مركزى تقديرًا لمعلمى ، وإننى حتى إذا قبلت أن يكون نقلى إلى الجامعة الجديدة فى أسيوط فإن لى اشتراطات خاصة أحب أن أعرضها ـ بكل التواضع والتقدير ـ على من بيدهم مقدرات هذه الجامعة الجديدة ، وانتقالى لتولى إنشائها . وقد طلب إلى أن أقدم مذكرة بهذا الشأن لعرضها على رئيس الوزراء ومجلس الوزراء الذى يقر مثل هذه الأمور . وكانت هذه سابقة جديدة فى تقرير مثل هذا الإجراء . . . ولعلها كانت المرة الفريدة حتى ذلك التاريخ أو منذ قيام الثورة على الأقل .

هنا عكف صاحبكم على حصر أفكاره ووضع مذكرة من اثنتى عشرة نقطة كان أهمها :

١ ـ أن تكون الدولة جادة التصميم هذه المرة فى إنشاء الجامعة الجديدة ، بعد أن جرى العمل لعدة سنوات على تقرير هذا الإنشاء بل تعيين اسم من يقوم به أو ينتدب له دون أن يجد القرار سبيله إلى التنفيذ الفعلى . وكذلك أن نسمى الجامعة « جامعة أسيوط » بعد أن اطلقت عليها من قبل أسماء بعض الحكام السابقين لمصر .

٢ ـ أن يأتى إنشاء الجامعة تقديرًا من الدولة لاعتبار إنشائها محققًا لمبدأ المساواة الاجتماعية والثقافية بين مختلف أقاليم مصر وأحقية مواطنيها فى حسن توزيع الخدمات التعليمية بالريف بعد تركزها لحقبة طويلة فى العاصمتين الكبيرتين ، القاهرة والإسكندرية .

٣ ـ أن تحدد فترة محدودة للإعداد لافتتاح الجامعة الجديدة بعد الاتفاق على خطة العمل التى يشرع فورًا فى تنفيذها لهذا الغرض .

٤ ـ أن يكون إنشاء الجامعة فى أسيوط ذاتها ، وليس فى مكان أو مدينة أخرى ، لأن أسيوط هى قلب الصعيد وهى المكان الذى سبقتنا إليه بعثات أمريكا فيما سمى تجاوزا بكلية البنين وكلية البنات الأمريكيتين .

٥ ـ أن تكون الجامعة لأبناء مصر جميعا وأن تشمل البنين والبنات من شباب الصعيد. وتكون مسئولية التغيير الاجتماعى الذى يستتبعه تعليم البنات مسئولية الجامعة والقائمين عليها .

٦ ـ أن تكون الجامعة الجديدة على مستوى الجامعات القائمة من جميع الوجوه ، وأن تستقل بشئونها المالية والإدارية استقلالاً كاملاً وفعليا وعلى مسئولية القائمين بها . وكان هذا أول إقرار لاستقلال الجامعات بشئونها المالية والإدارية .

٧ ـ أن يخضع التعيين فيها والنقل منها لنظامها المستقل فلا يتبع فى جامعة أسيوط ما اتبع بالنسبة لبعض المؤسسات القضائية من تعيين العضو أو الرئيس فى أسيوط ثم ينقل إلى إحدى جامعات مصر الأخرى مرتبة بحسب الأقدمية ، كما يحدث فى محاكم

الاستئناف مثلا فى المنظومة القضائية من النقل من محكمة أسيوط إلى المنصورة ثم طنطا ثم الإسكندرية ثم القاهرة ، وإنما تكون الجامعات كلها على سواء .

٨ ـ أن يوضع نظام خاص لقبول الطلاب فى أسيوط على أساس جغرافى (وكانت هذه أول مرة يطبق فيها نظام القبول الجغرافى للطلاب) فتقبل الجامعة جميع الطلاب ن محافظات الصعيد من المنيا حتى أسوان فى الكليات القائمة بأسيوط . ولا يقبل منهم فى الجامعات الأخرى إلا من لا تكون الكلية التى يرغب فى الالتحاق بها قائمة فى أسيوط . وكان الغرض من ذلك ألا يترك الأمر لاختيار الطلاب فى كل الكليات ، وإلا لنزح الطلاب المتفوقون بالصعيد إلى كليات الشمال ولا يبقى منهم للقبول فى أسيوط إلا أصحاب المجاميع الضعيفة . فإذا ما بقيت أماكن خالية بكليات أسيوط يقبل فيها من يتقدم للجامعة من أبناء محافظات الشمال .

٩ ـ أن تثبت الدولة حسن نيتها مستقبلاً بأن تضمن لأسيوط اعتماد الأموال اللازمة للشروع فورًا فى بناء حرم جامعى مناسب وحديث ، تضمن وزارة المالية رصد الاعتمادات اللازمة له فى الميزانيات المستقبلة ، وأن يتقرر على الفور اعتماد إضافى للبدء فى شراء الأجهزة والكتب للجامعة وكلياتها .

١٠ ـ أن يكون التعيين والنقل بالنسبة لكبار العاملين فى الجامعة وفقًا لنظام الجامعة وبما يتلاءم مع مصلحتها . فلا تكون الجامعة مجرد « قنطرة » يرقى إليها بعض العاملين بالجامعات الأخرى أو يحالون إليها مكافأة لهم أو غضبًا عليهم !

كانت هذه وغيرها شروطًا صادقة وصريحة مما وقع فى نفس مجلس الوزراء ورئيسهم جمال عبد الناصر بالذات . وقد وافق عليها جميع الوزراء بمن فيهم وزير المالية والخزانة (بالنسبة للاستقلال المالى) واعتبر هذا الأمر مقدمة لما طالب به المجلس القومى للتعليم بعد سنوات ، وترتب عليه إقرار الاستقلالين المالى والإدارى لبقية الجامعات فى مصر .

وهكذا جاء إنشاء جامعة أسيوط محققًا للعدالة التاريخية بعد ظلمين ثقافى واجتماعى طالا على أرض الصعيد . بل هكذا جاء افتتاح الجامعة تصحيحًا لوضع قديم وإيذانا بعهد جديد من الخدمات الجامعية ، بدأ فى قلب الريف مكمن لقوة الذاتية فوق تراب مصر .

وأخيراً فإننا نصل إلى جامعة الأزهر كما طورت فى عام ١٩٦١ . ذلك أن الجامع الأزهر كان يمثل المؤسسة الجامعية الأولى فى مصر والأقدم فى العالم كله إذا اقتصرنا على الجامعات العالمية التى لم ينقطع عملها منذ إنشائها ولا تزال عاملة حتى الآن . ولقد كان جامع الأزهر قد أنشئ منذ عام ٩٧٠ الميلادى فعمره يجاوز الألف عام ، وهو أقدم من أية جامعة حديثة أخرى فى أوربا المعاصرة . ولكن الأزهر سار منذ إنشائه على وتيرته التى نشأ عليها مستمسكًا بدراساته التقليدية فى أصول الدين والشريعة واللغة العربية . وكانت له ثلاث كليات تقليدية لكل من هذه الأفرع الثلاثة وبقى أمره كذلك حتى جاءت شكوى من العالم الإسلامى فى غرب إفريقية ومنطقة السنغال (والزعيم القبلى هناك إبراهيم أنس بصفة خاصة) تفيد أن خريجى الأزهر من تلك البلاد وغيرهم من أواسط إفريقية وعربها لا يصلحون لشغل الوظائف القيادية الحديثة فى بلادهم ، من رياسة الإدارات الحكومية أو الإدارة السياسية أو أعمال البنوك أو المهن الحديثة فى الطب والهندسة . . . لأنهم لم يعدوا لشغل مثل هذه الوظائف التى استأثر بها خريجو المدارس والمعاهد الأجنبية أو العائدون من البعثات الحكومية فى أوربا . . . وطالب أهل إفريقية الغربية سلطات مصر وقيادتها السياسية إذ ذاك بأن توسع الدراسة فى الأزهر لتشمل بعض التخصصات الحديثة التى تؤهل الخريجين يشغل الوظائف الحديثة فى بلادهم . وقد استجابت قيادة مصر وثورتها لهذا الاقتراح بصفة تلقائية وفورية ، فقررت القيادة إعادة النظر فى نظم الدراسات بالأزهر وجامعته لتشمل النواحى العلمية والعملية الجديدة ليستطيع الأزهر أن تكون له فاعليته فى تخريج الشباب الأفريقى ليشغل الوظائف الحديثة فى المستعمرات السابقة ، لاسيما وإن إفريقية كانت قد بدأت تحقق استقلالها وتحتاج إلى بناء الهياكل الجديدة من أبناء البلاد ليشغلوا وظائف الإدارة والخدمات الجديدة فى بلادهم وبين أهليهم .

وهنا اتجهت القيادة المصرية إلى أحدث الجامعات فى مصر وهى جامعة أسيوط لتدرس إدخال النظام التعليمى الجديد إلى جامعة الأزهر ، واختارت صاحبكم (رئيس جامعة أسيوط إذ ذاك) للقيام بهذه المهمة . وعهدت إلى وزير التربية والتعليم فى ذلك الوقت (السيد / كمال الدين حسين نائب رئيس الجمهورية) ليرتب أمر وضع هذه التوصية موضع التنفيذ . على أن تتم العملية فيما يشبه السرية حتى لا يثار أمر تغيير

الأحوال فى الأزهر أوجامعته على نطاق واسع قد يثير بعض الملاحظات أو الاعتراضات من جانب العاملين فى الأزهر أو غيرهم ، وخشية الخوف من أن يتصور بعض الناس أن يؤدى الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية الحديثة إلى صرف العناية عن الكليات والدراسات التقليدية فى أصول الدين أو الشريعة أو اللغة العربية . وعندما عرض الأمر على صاحبكم فى جامعة أسيوط كان أول اشتراطاته للقيام بهذه المهمة أن يبقى الاهتمام الأصيل فى الأزهر للكليات والدراسات التقليدية ، وأن يهدف التنظيم الجديد للجامعة إلى الاحتفاظ بكل العناية لتلك الكليات ، فلا يحدث التطوير على حسابها ، وإنما يجىء دعمًا لها وإحكامًا للصلة بين الدراسات الدينية واللغوية من جهة والدراسات العلمية والتطبيقية بالكليات الجديدة للعلوم والطب والهندسة والزراعة والتجارة والمعاملات ، وأية كليات تنشأ خصيصًا للطالبات بالأزهر أو لبعض الدراسات الاجتماعية والإنسانية . وبدأ العمل بتكوين لجنة ثلاثية من صاحبكم والدكتور محمد كامل حسين (رئيس جامعة عين شمس) والدكتور محمد مهدى علام (مجمع اللغة العربية ووزارة التربية والتعليم) ولكن الزميلين الكريمين ما لبثا أن تقلصت مشاركتهما فى اللجنة بعد فترة قصيرة وتركز العمل فى جامعة أسيوط بعيدًا عن القاهرة ، حيث قضى صاحبكم بضعة أشهر فى ترتيب التغييرات الجديدة فى ضوء تجربة جامعة أسيوط ذاتها . وإن كان قد استعان بعض الاستعانة فى أواخر أشهر العملية بالأستاذ سعيد العريان ذى التجربة القديمة فى التعليم بالأزهر ودار العلوم وهمزة الوصل مع السيد / كمال الدين حسين وهو الوزير ورجل الثورة الذى كان اعتزازه بالإسلام وإخلاصه للثورة واتجاهاتها الإسلامية الواسعة والمستنيرة خير سند لأعمال اللجنة .

وانتهى الأمر إلى إنجاز العملية التى رضى عنها الأزهريون لدى علمهم بأعمالها واتجاهاتها ، وعلى رأسهم شيخ الأزهر الجليل الشيخ محمود شلتوت الذى كان صاحبكم يعتز به باعتباره فى حكم أحد أخواله .

وبعد أن صدر القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ بإعادة تنظيم الأزهر وهيئاته وجامعته ومجمع البحوث الإسلامية الذى انضم إليه صاحبكم منذ إنشائه وحتى الآن تابع الأزهر ومجمع البحوث الإسلاميةومجلس الجامعة فى تكوينه الجديد ، إعداد اللوائح المنفذة للقانون الجديد على بركة الله .

وقد استعرضنا قصة هذه التجربة للأزهر بمزيد من التفصيل فى الفصل الخاص بشجرة الجامعة فى مصر من هذا الكتاب . كما إننا سنعود إلى قصة تجربتنا مع الأزهر الشريف ومجمع البحوث الإسلامية مرة أخرى فيما بعد من هذه السيرة .

ثانيا : فى مجال التربية والتعليم فى مصر والعالم العربى :

أما عن المجال الثانى من العمل ببناء الوحدة الثقافية العربية فهو المجال التربوى بالمدارس ومعاهد التعليم قبل الجامعى . ولم يكن صاحبكم ينتوى أن يعد نفسه فى الأصل ليصبح معلمًا ، وما كانت كلية الآداب التى دخل إليها فى عام ١٩٢٥ معهدًا تربويًا بالمعنى الضيق والمفهوم التربوى المعروف ، ولكنها كانت معهدًا ثقافيًا وعلميًا يعد للحياة بمفهومها الثقافى والسياسى والقومى والإنسانى الرفيع فى تكوين المثقف أو الأديب . ومع ذلك فإن المسار الذى رميت إليه أول ما دخلت إلى تلك الكلية وهو مجال « الجغرافيا والعلوم السياسية » لم يلبث أن انقلب إلى ما يمكن أن نسميه «الجغرافيا والحياة الإنسانية » . ولم يلبث بى قدرى أن سلك بى فى طريق الحياة الإنسانية الذى لم تكن الجغرافيا فى حقيقتها إلا سبيلا إليه . وقد سبق أن بيّنت أن الجغرافيا التى سرت على طريقها لم تكن تلك التى عرفها الناس من قبلى ، ومن قبل أن أدرج إلى الدراسة الجامعية التى سارت بى حثيثا فى مجال « الجغرافيا والحياة » و « الجغرافيا والحضارة » . وتطور هذا المفهوم حثيثًا أيضًا خلال خمس سنوات ونصف السنة التحقت خلالها بالبعثة التعليمية فى كل من انجلترا وفرنسا والنمسا وزرت غير هذه البلاد من مراكز العلم والمعرفة والثقافة والتنوير فى أوربا كما قرأت فى لغات عدة وأثريت حصيلتى من المعرفة العربية التى توارثتها فى مصر العربية وفى التراث العربى العريق فى المشرق العربى القديم . ولعل الله قد أراد إلى ذلك أن أرث من والدى الذى كان قد نشأ فى الأزهر وأخذ عنه العلم من أجل النفقة وحمل الرسالة والبلاغ الإسلامى إلى الآخرين من أبناء الأجيال الناشئة ، حتى انتقل إلى العمل « معلمًا » بالسودان . . . ورثت ذلك كله عنه فسار فى دمى وعروقى ، فلم ألبث أن وجدت نفسى « معلمًا » مثله وفى مستوى الجامعة . كذلك يبدو أننى تأثرت بنفر من أساتذتى أيام البعثة العلمية بالخارج وكان منهم بيرس روكسبى الذى تخرج من جامعة أكسفورد فى مادة « التاريخ » ولكنه انتقل

سريعًا إلى الجغرافيا البشرية العامة ، وكان منهم هربرت فلير الذى نشأ أستاذًا لمادة علم «الحيوان » ولكنه لم يلبث أن انتقل إلى علم « الأنثروبولوجيا » وعلم السلالات البشرية وجانب من علم الآثار الحضارية فألف مع زميل له سلسلة كتب سماها « دهاليز الزمان» . وكان منهم الأب هنرى برويل الذى نشأ قسيسًا فى الكنيسة الفرنسية ولكنه ترك علم اللاهوت إلى دراسات نشأة الحضارات الحجرية فى غرب أوربا وأبدع فيها أيما إبداع . ومع ذلك فإن صاحبكم كما قال فى قسم سابق من هذه السيرة لم يلبث أن تطور بفكره وعمله التعليمى فى اتجاه جديد ، حاول فيه أن يربط الماضى بالحاضر بل وبالمستقبل . وهو الذى كان قد بدأ فى مصر بأن يتحول من دراسة الجغرافيا العامة إلى تطبيق تلك الدراسة على العالم العربى والحضارة العربية بصفة خاصة ، ثم توسع فى هذا الاتجاه فى الدراسة للماجستير فى انجلترا حين عنى بالجغرافيا العربية القديمة ، ثم انتقل إلى دراسة الإسلام وانتشاره وربط فى ذلك بين انتشار تجارة « السلع » وانتشار تبادل «الأفكار والمعتقدات » . ثم هو قد عاد بعد ذلك فى دراسته للدكتوراه فأدرك الصلة الأصيلة ـ وأكاد أن أقول « الأزلية » بين مصر وبلاد العروبة فى آسيا وأفريقية . ثم إنه عندما عاد إلى مصر بعد البعثة التعليمية عاد فأدرك أن التاريخ بالنسبة لأهل المشرق العربى (بما فيه مصر) إنما هو ربط بين أجيال الحضارة المتعاقبة ، وأن «الحاضر » فى بلد كمصر إنما هو فى حقيقته استمرار « للماضى » ولكن فى صورة متجددة . وأن ذلك ربما كان السبب الأساسى فى أن التاريخ فى مصر وفى كل ما جاورها من بلدان فى المشرق العربى (الآسيوى والأفريقى) إنما هو استمرار للماضى ويكاد أن يكون فى بعض جوانبه وأحواله صورة منعكسة منه . بل إن صاحبكم لم يلبث أن تطور به التفكير فتصور ـ وبحق فيما يرجو ـ أن الحاضر بالنسبة إلينا يشبه « المرآة » التى تنعكس فيها صورة الماضى وأمجاده متمثلة فى صورة منعكسة فى المرآة إلى آفاق المستقبل . ومن هنا فإن الأمم ذات التاريخ الحضارى المجيد ، مثل مصر وأرض العروبة تختلف عن الأمم «المحدثة » فى أن لها تاريخا حضاريًا طويلاً ينعكس فى صورة المستقبل الممتد إلى بعيد .

من هنا فإن صاحبكم ما لبث أن وجه الجغرافيا من دراسة « الواقع » والماضى التاريخى (بالنسبة للجغرافيا التاريخية) إلى دراسة «المستقبل » ، وإن العيب فى حياتنا القديمة والمعاصرة (إن كان بها عيب) فهو أننا قد أنحزنا فى جيلنا التعليمى السابق إلى

الاكتفاء بذكر أمجاد الماضى والتغنى به ، فى حين أن الخير لا يتحقق إلا إذا ما حاولنا أن نبعث ذلك الماضى لنحاكيه فى بناء حياة مستقبلة تكون صورة منعكسة من هذا الماضى وممتدة فى مرآة الحاضر إلى آفاق المستقبل البعيد .

ولم يلبث صاحبكم فى هذه المرحلة من مسيرته مع الحياة أن أدرك أن المسألة فى أساسها هى مسألة «تربية وتعليم» وبناء للجيل الجديد ، لكى لا ينفصم عن الجيل السابق ، وحتى يكون الحق ليس هو ترديد قصة التاريخ والتغنى بها وإنما هو استلهام سيرة الأمة فى ماضيها المجيد لكى تتصور الحياة « المستقبلية » التى نسعى إلى تجديدها وبعثها فى صورة تلائم الصورة القديمة وتضاهيها وتحاول أن تبرزها وتتقدم بها إلى اللائق المستقبلى البعيد .

وجاء عام ١٩٥٠ وكان صاحبكم قد بلغ مرحلة الأستاذية بل تجاوزها لسنوات ثلاث فى جامعة الإسكندرية . وكان قد سبق له أن اتصل بأجيال الأساتذة والزملاء فى الخارج وعرف منهم أن أساتذة الجامعات بالخارج يسعون إلى أن ينشئوا «جمعيات» لهم من بين النابهين من الأساتذة يسعون لأن يربطوا ما تعلموا بواقع الحياة وآمالها فى المستقبل ، ليس من الناحية «العلمية» « والبحته » الخالصة فى الجامعة بقدر ما هى من الناحيتين « الإنسانية » و « القومية » اللتين تجعلان من العلم وسيلة لتجديد الحياة وبعثها ونفخ روح الحياة فيها وهنا أنشأ صاحبكم مع نفر قليل من أساتذة جامعة الإسكندرية ومنذ عام ١٩٤٧ أول « جمعية لأعضاء هيئة التدريس » (*) الغرض منها أن تربط بين « العلم » و « القومية » وأن تربط بين « العمل العلمى الجامعى » و « العمل السياسى القومى » . وقد توطدت هذه الفكرة وتبلورت حتى جاءت ثورة ١٩٥٢ فكانت جمعية هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية أول هيئة بعثت بتهنئتها إلى هذه الثورة مع دعائها بأن تكون هذه الثورة بداية النور الذى يضىء السبيل أمام الأمة نحومستقبلها الذى نرجوه .

(*)كانت هذه الجمعية أول نواة لما تطور بعد ذلك وأصبح « نوادى أعضاء هيئة التدريس » بالجامعات . وهى النوادى التى كان المراد لها أول الأمر أن تكون « صورة شعبية » لمؤسسات الجامعة الرسمية (مجالس الأقسام والكليات والجامعات) . وإن كانت مهمتها قد تطورت بعد ذلك إلى ما يشبه من بعض النواحى صورة «النقابات المهنية » .

وحدث فى خريف عام ١٩٥٠ أن جاءت الفرصة لينتقل صاحبكم من مجال الجامعة إلى مجال التربية والتعليم ، معارًا من عمله الجامعى إلى العمل بوزارة المعارف (إذ ذاك) فى وظيفة مدير عام الثقافة التى كان يشغلها من قبل (بطريق الانتداب) أحد أساتذته بالجامعات وهو أستاذى محمد عوض محمد الذى أراد أن ينتهى عمله بها ليعود إلى عمله الأصلى بالجامعة . فاقترح علىّ أستاذى طه حسين (وكان وزيرًا للمعارف إذ ذاك) أن أحل محله ، فاشترطت أمرين لقبول ذلك : أولهما أن يكون أستاذى عوض هو الذى طلب نقله منها ، وثانيهما ألا تترتب على نقلى إليها أية ترقية مادية لى ، لأنى كنت أكره أن يقال إننى تركت الجامعةمن أجل « ترقية » مهما كانت . ولكننى اشترطت أيضًا أن يكون عملى مع الوزير مباشرة بحيث لا يكون هناك وكيل وزارة أعمل تحت إشرافه . وقد ضحك الوزير كعادته وأكد لى أن محمد عوض محمد هو الذى طلب إعفاءه من العمل بالوزارة ، كما أعرب فى الوقت ذاته عن استنكاره لعدم رغبتى فى الترقية التى كان مجالها مفتوحًا ولكنه قال إنه « كبرياء » الأساتذة واستمساكهم «بالمثل » التى تحكم قواعد العمل وأخلاقياته فى ارتباط الأساتذة « بالجامعات » وتحرجهم من أن يقال إنهم يفضلون أى عمل آخر على عمل الأستاذية !

وهكذا انتقلت إلى وزارة المعارف ، فكنت أقدم المديرين العاملين بها ، ولكننى التقيت بالترقية الأدبية التى تضفى علىّ سلطان منصب وكيل الوزارة الذى يتصل عمله بالوزير مباشرة .

وكان من نتيجة ذلك أن أصبح صاحبكم المسئول المباشر عن المشكلات الثقافية لوزارة المعارف (إذ ذاك) بمؤسسات الدولة من جهة وبالدول الشقيقة والصديقة من جهة أخرى ، وكذلك بالهيئات العالمية وأولاها هيئة اليونسكو التى كنت قد شاركت فى ترسيخ فكرتها قبل سنوات خمس والتى امتد اتصالى بها لسنوات طويلة بعد ذلك .

ولكن أهم ما شعرت به من هذا الانتقال أننى اعتبرتها فرصة لتطوير فكرة التعليم فى مصر والبلاد العربية المجاورة ، بحيث تمتد العملية التعليمية إلى الثقافة والتثقيف ، وهما لا يقلان أهمية فى تكوين المواطن العربى المتعلم .

وسعدت أيضًا بأنه عُهد إلىّ برعاية موضوع إعارة المدرسين المصريين إلى البلدان العربية الشقيقة ، التى كانت قد بدأت طريقها فى توسيع نطاق عملياتها التعليمية ، وسعت فى ذلك إلى الاستعانة بمصر . وكان من رأيى أن الثقافة المصرية لا يمكن أن تنمو منفصلة عن الثقافة العربية الأم ، وإننا إذا أقمنا منارات للثقافة فوق أرض مصر ولم نسع لإقامة منارات مماثلة للفكر والثقافة والمعرفة فى البلاد العربية الشقيقة من حولنا، فإن أنوار مصر لا تلبث أن تتبدد فى محيط من الظلمة ، وإن خير وسيلة لتنمية الثقافة العربية فى المحيط العربى العام (بما فى ذلك مصر) هو أن نعتبرها وحدة متكاملة لا تتجزأ ، وذلك بأن نعاون فى نشر التعليم بين شباب الجيل العربى الناشئ فى كل مكان ، وأن نعين بالتالى على إنشاء المدارس فى كل مكان وكل دولة ، وأن نعير المدرسين المصريين ليعمروا تلك المدارس ويتولوا التدريس فيها . ولما كانت مصر هى البلد الوحيد الذى يصح أن يتوفر به فائض من هؤلاء المدرسين ، فإن علينا أن نتخير مجموعات من هؤلاء المدرسين المصريين لنعيرهم إلى البلدان العربية الشقيقة . وكان معنى ذلك أن نحسن اختيار من نوفدهم ، لأن الأمر ليس مجرد البحث عن عمل ووظائف بالبلدان العربية ، وإنما أن نتخير المدرسين الصالحين بل والممتازين ليؤدوا هذه الرسالة السامية وليكونوا «سفراء» لمصر فى تلك البلاد ، كما كان من المنتظر أن يترتب على مثل تلك الإعارة حرمان بعض مدارسنا المصرية من خيرة معلميها . وقد أثار ذلك شعورًا بين بعض كبار العاملين والمسئولين بالوزارة المصرية وأثار معارضة لدى بعضهم فى حرمان المدارس المصرية من بعض مدرسيها الأكفاء لاسيما بالنسبة لبعض المواد التى تحتاج إلى كفايات خاصة من المدرسين ، ولكن صاحبكم استطاع بشىء من المكر وحسن الشرح والتوضيح عن وحدة الثقافة والعمل التعليمى فى البلاد العربية السائرة على طريق النهضة . . . استطاع لحسن الحظ أن يقنع زملاءه بمن فيهم عدد من كبار المسئولين ، وأن يسير فى تنفيذ برنامجه الطموح فى توسيع نطاق الإعارات وإحكام صلات التعاون مع المسئولين عن العمليات التعليمية والتثقيفية فى البلدان العربية الشقيقة وبعض البلدان الإفريقية الإسلامية الصديقة فى سبيل تعميم النهضة التعليمية والتثقيفية فى المحيطين العربى والأفريقى من حولنا .

مثالان خاصان لإعارات المدرسن النابهين إلى بلدين عربيين (الكويت والسعودية) :

وسنختار مثالين خاصين من أمثلة التعاون مع بلدين عربيين لدلالتهما الخاصة وأهمية ما ترتب على التعاون معهما من نتائج بعيدة الأثر ، ولأن القائمين على التعليم والثقافى فى كل منهما برز تعاونهم فى هذا المجال فى صورة مثالية ظاهرة مما كان له أبعد الأثر وأبقاه فى تمام الفائدة من هذا التعاون المتبادل مع مصر . وهذان المثالان هما الكويت والمملكة العربية السعودية .

فأما الكويت فقد بدأت قصة التعاون معها قبل أن تظهر نعمة البترول فى ذلك البلد الذى أهّله موقعه الجغرافى عند رأس الخليج لأن يكون له فى عهد البترول دوره البالغ الأهمية بالنسبة لنهضة منطقة الخليج كلها . وكانت مصر قد أتيح لها أن تأخذ دور المبادأة مع الكويت فى السنوات الأخيرة من الأربعينيات ، حين كانت بوادر مواردالبترول قد ظهرت ولكنها لم تكن قد بدأت تسبغ نعمتها على هذا البلد بعد ، فتولت مصر جانبًا كبيرًا من نفقات البعثة التعليمية المصرية التى لم تكن الكويت لتستطيع مواجهتها بعد من مواردها الذاتية . ولكن حدث بعد أن بدأ البترول يغل غلته ويجرى خيره على البلاد ظهر شىء من الخلاف بين إدارة البعثة المصرية والسلطات المحلية . وبلغ الخلاف وزارة المعارف بالقاهرة فرأت أن تعيد النظر فى عمل البعثة وملابساته ووافق الوزير المصرى إذ ذاك على التريث فى تجديد عمل البعثة حتى يتم الاتفاق على قواعده ومعاملاته . وكان عدد البعثة المصرية بضعة وستين ومائة مدرس معار وتصادف ذلك مع بداية تولى صاحبكم العمل مديرا عاما للثقافة بالوزارة ، فوجد نفسه أمام موقف غريب هوالرغبة الصادقة من ناحية القائمين على الأمر فى الكويت فى بناء العلاقات الثقافية والتعليمية مع مصر ، وموقف غير معقول من جانب سلطات وزارة المعارف المصرية تخدم به بلدًا عربيا طالعًا ومتطلعًا إلى مستقبل علمى وثقافى يضيف به منارة جديدة للعلم والمعرفة والثقافة عند رأس الخليج العربى . ومع ذلك فإن وزارة مصر تريد أن تتجاوب فى يسر وتيسير مع رغبة القطر العربى الصغير الشقيق ولكنها لا تكاد ترى طريقها إلى تحقيق ذلك . وفى هذا الموقف رأى صاحبكم أن يبادر من ناحيته إلى موقف المبادأة . وكان المسئول عن التعليم بالكويت إذ ذاك ولحسن الحظ

ـ أستاذًا فاضلاً مستنيرًا يؤمن بقيمة العلم والثقافة وضرورتها لتواجه الكويت بشبابها المتعلم والمتطلع إلى العلم عهد البترول الجديد ، الذى إما أن يصبح نورًا يضىء وإما أن يصبح نارًا تحرق ـ لاقدر الله . وتم الاتصال والتجاوب السريع بين الأستاذ عبد العزيز حسين مسئول التعليم بالكويت وبين صاحبكم الذى عرف عبدالعزيز حسين أنه تلميذ لطه حسين ! ولم يلبث صاحبكم أن تقدم بكل التصحيح والإصرار إلى أستاذه شارحًا أن واجبنا ومسئوليتنا نحو الثقافة العربية التى نريد لها أن تنتشر . . . يقضيان بألا يحرم شباب الكويت من فرصة التعليم فى رعاية مصر التى سبقت إليها الظروف التاريخية بنعمة التعليم والتثقيف ، ونعمة السبق فى مجال خدمة الثقافة العربية . وتم المراد لحسن الحظ ، فوصل عبد العزيز حسين إلى القاهرة برغبة الكويت الأكيدة . ورتب صاحبكم اللقاء بين طه حسين وعبد العزيز وتم حل العقدة فى دقائق معدودات من اللقاء ، وعادت البعثة المصرية مضاعفة الود على الفور إلى الكويت .

وتكررت زيارات صاحبكم إلى الكويت ليتابع النقاش والاتفاق مع زميله وصديقه عبد العزيز حسين بعد أن التقت رغبة الطرفين وفهمهما لقيمة إحياء الثقافة وتوسيع نطاقها ومتابعة التشاور المستمر ، ليس فقط فى شئون إعارة المدرسين الأكفاء وإنما فى حسن اختيارهم ولو كان ذلك على حساب العمل فى بعض مدارسنا ومعاهدنا المصرية ، ومضت سنوات قليلة كانت همة عبد العزيز حسين وزملائه فى بناء المدارس الكويتية الجديدة على أحدث طراز وأجمله ، وكانت عمليات إعداد البرامج والخطط ووضع تقاليد العمل التعليمى والتربوى المتكامل قد بلغت ذروتها وفعاليتها ، وكذلك عمليات تمكين أسباب الثقافة والتثقيف وإعداد نهضة فنية فى المسارح ونهضة ثقافية فى إصدار المجلات وترتيب المواسم الثقافية التى يدعى إليها علماء العالم العربى من مختلف أقطار العروبة بحيث أصبحت الكويت الملتقى الفكرى والثقافى الذى يظاهر مراكز الفكر والثقافة فى مصر ولبنان وغيرهما من مراكز العروبة والثقافة العربية .

ويذكر صاحبكم أنه تردد على الكويت خلال سنوات مع شيخ من شيوخ الثقافة العربية والعمل العربى المشترك إذ ذاك هو المرحوم محمد حسن العشماوى وكان يعمل فى جامعة الدول العربية . ثم جمع بيننا الاهتمام المشترك فى مجال العملين التربوى والاجتماعى . ثم كان أن خلف صاحبكم أستاذه العشماوى رئيسًا للجنة الشئون

الاجتماعية بمجلس جامعة الدولة العربية . وكانت اللجنة تتشكل بالانتخاب وكان من حسن حظى أن أجمعت الدول العربية بمجلس الجامعة العربية على انتخاب صاحبكم بالإجماع رئيسًا للجنة الشئون الاجتماعية واستمر تكرار انتخابه زهاء عشرين عامًا متصلة . وفى إحدى زياراتنا للكويت سعى بنا الصديق عبد العزيز حسين إلى إن نلقى أحد شباب القيادة العربية الكويتية إذ ذاك وهو سمو الأمير جابر الأحمد الصباح وكان إذ ذاك حاكما لمنطقة الأحمدى (منطقة إنتاج البترول مصدر النعمة الجديدة) ولعل من أجمل ذكرياتى إذ ذاك أننى ذكرت لأستاذى محمد حسن العشماوى أننى أتنبأ للأمير الشاب بأن يصبح فى يوم من الأيام على رأس قيادة الكويت الدولة الشابة . . . وقد تحقق ما انتظرته للأمير الشاب الذى أصبح فيما بعد أميرًا لدولة الكويت .

وفى أوائل الستينيات من هذا القرن جاء دور بحث إنشاء جامعة الكويت ودعيت أحد ثلاثة من الخبراء لوضع خطة إنشائها . . . ثم كان من دورى أيضًا معاونة الجامعة الشابة باختيار أعضاء هيئة التدريس والقيادة فيها ثم متابعة اتساع نشاطها بتوسيع رعايتها للعمل الجامعى فى الخليج كله وحتى فى امتداده ليشمل أرض اليمن السعيد بعيدًا فى جامعة صنعاء .

ذلك هو المثال الأول فى دولة الكويت . أما المثال الثانى الذى نختاره للتسجيل هنا ونعتز بذكرياتنا عنه فهو المملكة العربية السعودية . وسبب اختصاصها بهذا الاختيار أنها الدولة الكبرى التى تقع فى قلب الجزيرة العربية وترتبط أشد الارتباط بما حولها من دول عربية فى الشرق والجنوب والشمال والغرب ولها اتصالاتها العالمية الوثيقة عن طريق قيامها على شئون أرض الحجاز مهد الإسلام ومهبط وحيه ومقر الحرمين الشريفيين . ثم هى الدولة ذات النواة البدوية العريقة فى أرض نجد حيث قامت «الوهابية » بمذهبها الذى ميز حياة الجزيرة العربية وأهلها فى القرنين التاسع عشر والعشرين ، والذى طبع الحياة والفكر والدين فيهابطابعه الخاص المميز . وكان من حسن الحظ والتوفيق أن توفر لها من السعة فى الموارد الطبيعية ما يضمن لها ولنا أن تبقى قاعدة قوية للعروبة بمفهومها الذى يجمع بين بداوة الأمة العربية وحضريتها الحديثة التى تربط مصالح العرب بمصالح العالم الحديث على أوسع نطاق وأقواه . ثم إنها هى الأرض التى تضم مساحات

واسعة من « صحارى » العروبة التى كانت أطرافها مواطن للبداوة العربية التى هى أصل كل الشيم العربية التى ميزت حياة العرب وحضارتهم خلال التاريخ والتى جعلت من صحارى العرب دروعًا تحمى فيافى البداوة وتصون حياتها المميزة فى حماية ذراعى البحر فى الخليج العربى والبحر الأحمر . وبعبارة واحدة فإن المملكة العربية السعودية تضم من « مكامن القوة » فى حياة العرب وتاريخهم ما يجعل منها المركز القوى المادى والروحى والاجتماعى الذى يجعل من هذا « الحصن الإنسانى » والتاريخى نواة القوة فى قلب العروبة ، كما عرفها وكما سيعرفها التاريخ .

لقد خرجت السعودية الحديثة كما نعرفها من نواتها الصحراوية مع النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، وكان خروجها مع محاولات الدولة التركية العجوز فى أن تحاول « تطويق » النواة الداخلية لأرض العرب ، ولكن فى محاولات تفاوتت بين النجاح والاخفاق من حول قلب العروبة فى الشمال والغرب والجنوب وبعض أطراف الشرق والشمال الشرقى ، ومع ذلك فإن «خميرة » الحياة العربية البدوية كانت تختمر فى أرض نجد وبعض ما حولها ، حتى جاء القرن العشرون الميلادى وظهرت بوادر المملكة العربية السعودية فأحكمت سيطرتها على الحجاز القلب الروحى للجزيرة والإسلام الأولى ولم تلبث أن تزعمت حركة التحرير من النفوذ والنفاذ الاستعمارى الغربى حتى ملكت زمام قوتها على يد راعيها ومؤسسها الملك عبد العزيز آل سعود . وكان من حسن الحظ أن عاصر ذلك ، أو جاء فى أعقابه ظهور قوة البترول وموارده وأصبحت الجزيرة العربية تعيش فوق بحيرة كبيرة من زيت القوة الذى هو ضمان لاستمرار مورد القوة المادية فى عالم لا يعرف إلا مثل هذه القوة ، كما إنه يربط الجزيرة العربية وأهلها بعالم القوة الذى يحرص كل الحرص على أن يصون لهذا المورد العربى أسباب قوته واستقلاله .

ولكن الشىء ذا المغزى التاريخى أن أصحاب هذه المنطقة من أحفاد البادية ما لبثوا أن أدركوا بحصافة أبناء البادية أن القوة المادية ليست كل شىء فى عالمنا الحديث ، وإنما ينبغى أن تساندها قوة « العلم » والمعرفة التطبيقية . ومن هنا فإن السعودية لم تلبث أن أدركت سريعًا أن حماية مصادرهم الجديدة وموقعهم الفريد وسط العالم لا يمكن أن

تتحقق إلا بإدخال العلم والمعرفة والتكنولوجيا المعرفية الحديثة ، لتكوين جيل جديد من أبناء العرب فى البلاد ليدعموا كيان القوة بكيان العلم ، وليكونوا على مستوى العالم والإنسانية الجديدة التى سارت فى ركاب العلم إلى أبعد الحدود . ولكم أسعد ذلك صاحبكم الذى أدرك بعروبته الراسخة فى عروقه وفى أعماق فكره أنه يعيش فى عصر فريد ، بل إنه يعيش فرصة فريدة لا تتوفر لمتعلم مثله إلا فى أندر الظروف . ومن هنا فقد سعى منذ يومه الأول فى وزارة التربية والتعليم بل منذ يومه الأول فى الجامعة المصرية حيث شغل وظائف التدريس والتفت من حوله طائفة متكاثرة من أبناء العروبة ـ ومنهم بالطبع من جاءوا من أرض السعودية . . . أدرك أن بيمينه رسالة ينبغى أن تؤدى ، وأنه لا يملك إلا أن يسخر كل جهده لوضع هذه الرسالة موضع التنفيذ .

وكان طبيعيا أن يتجه صاحبكم أول ما يتجه إلى أرض العروبة الوسطى فى السعودية وما حولها وبدأ أولا باختيار المدرسين المصريين النابهين والواعين بخطورة مهمتهم التاريخية . وبدأ بالمدرسين على المستوى « الإبتدائى »و « الإعدادى » لأن التعليم فى السعودية فى ذلك الوقت كان فى بداياته الأولى . . . وينبغى أن تبدأ العملية التعليمية حيث ينبغى أن تكون بدايتها . . . فى أول السلم التعليمى ثم تتدرج بعد ذلك إلى المراحل اللاحقة حتى نصل إلى مستوى التعليم الجامعى . وأدرك فى الوقت ذاته أنه وإن كانت الظروف فى السعودية تقتضى أن نبدأ بتعليم البنين خلال المرحلة الأولى من تحديث التعليم ، فإن الفتاة ينبغى أن تنال نصيبها بالتدريج إذا أردنا أن نقيم مجتمعًا متوازنًا فى أرض البادية . وفوق ذلك فقد أدرك منذ البداية أيضًا أنه وإن كان الحجاز مهبط الدين أولى بالعناية ، فإن انتشار التعليم والمعرفة والثقافة إلى قلب نجد وأطراف المملكة الواسعة أن لا يجوز أن يتأخر عن أرض الحجاز .

وقد سارع صاحبكم إلى أن يضع برنامجًا ناشطًا للتعاون مع القائمين على التعليم فى السعودية وتكوين بعثة تعليمية مصرية من كبار رجال التعليم وحكمائهم وأهل الخبرة منهم والصالحين بصفة خاصة للعمل بالسعودية وفى خدمة المجتمع السعودى . ومن ذكريات هذه المرحلة أن رجال الحكم والكثيرين من قادة السعودية وأمرائها كانوا سباقين إلى العناية باختيار المعلمين والمثقفين لتعليم أبنائهم إلى جانب أبناء الشعب

بعامة ، وإن كان تعليم الفتاة اقتضى أن نعد له ترتيبات خاصة تلائم الظروف الاجتماعية . ومن بين ما يعتز صاحبكم بذكره أنه لقى قدرًا خاصًا من التعاون من جانب أمير لم يكن يعرفه بعد وكان الأمير فيما انتهى إليه إذ ذاك مسئولاً بصفة خاصة عن التعليم والتثقيف فى بلاده وكان ذلك مدخلاً شجع صاحبكم على أن يزيد من العناية بالتعاون فى مجال التعليم والتربية فى تلك البلاد الشقيقة . ويبدو أن ما توسمه وتفاءل به إذ ذاك عن مستقبل ذلك الأمير الحصيف هو ما زاد من قدره ومن محبته ولو عن بعد ، حتى دارت الأيام ولقيه فى الرياض فى موقع أعلى من المسئولية . . . ولم يكن ذلك الأمير الحصيف إلا من أصبح فيما بعد هو خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز .

واتسع نطاق تعاون صاحب هذه السيرة مع العاملين فى مجال التربية والتعليم والثقافة بالسعودية حتى تصاعد عددهم حتى بلغ الألوف على جميع المستويات وتكاثر عدد المدارس للبنين والبنات وشمل أرجاء المملكة جميعا(*) وتخرج الكثير من الطلاب فسعوا أول الأمر إلى جامعات مصر ثم تكاثرت الجامعات بالسعودية وتخرج منها الطلاب ثم ارتحلوا إلى مصر لمتابعة البحوث أو سافروا إلى الخارج فى أمريكا وأوربا لمتابعة الدراسات العليا . وعاد الكثير منهم إلى وطنهم ليشاركوا مع الأعداد الكبيرة من الأساتذة المصريين بجامعات السعودية المتعددة وكل جامعة حالية لها سمعتها الواسعة فى الداخل والخارج . وهذه الجامعات أصبحت تشمل الآن بعض الجامعات العامة التى تخرج الطلاب فى التخصصات الحديثة وبعض الجامعات ذات التخصص التطبيقى التكنولوجى ، لاسيما فى مجال البترول ، ثم بعض الجامعات ذات الصفة والطبيعة الخاصة وتختص بالدراسة الدينية والتقليدية الإسلامية .

وهكذا سارت السعودية على طريق العلم والمعرفة الحديثة بين زميلاتها العربيات

(*) يذكر صاحب السيرة صديقًا سعوديًا كريمًا تعاون معه إلى أبعد الحدود هو الأخ الأستاذ ناصر المنقور وكان مسئولاً عن التعليم العام ثم التعليم الجامعى وهو الذى حاول أن يعرفنى بالأمير عبد الرحمن الذى توسم أن يدعونى للالتحاق بالجامعات السعوديةولم يمنعنى من الاستجابة إلا ارتباطى الشديد بإنشاء جامعة أسيوط (للمصريين والعرب جميعا) فى مصر . وقد انتقل الأخ ناصر فيما بعد للخدمة الدبلوماسية سفيرًا لبلاده فى السلك السياسى بانجلترا واليابان .

وعلى مستوى مشرف من التربية والتعليم على جميع المستويات . وكان تعاون مصر فى هذا عاملاً معاونًا والحمد لله .

فى مجال الخدمة الوطنية والقومية والدولية :

ونصل الآن فى هذه المرحلة من السيرة المختصرة لحياة عربى من أهل الفكر والثقافة إلى القسم الخاص بخدمات الحياة العامة فى المجالات الوطنية والقومية والدولية . فإذا بدأنا بالجانب الوطنى فإننا نجد أن صاحبكم بعد أن مر بمرحلة التكوين الشخصى وبناء شخصيته الفكرية والعلمية والثقافية وصل وهو فى سن النضج والتجربة إلى المشاركة فى الحياة التعليمية لبلاده فكان بين أعوام ١٩٥٠ ، ١٩٥٥ مديرًا عامًا للثقافة ثم وكيلاً مساعدًا لوزارة المعارف (التى أصبحت منذ عام ١٩٥٤ وزارة التربية والتعليم) . ولكن صاحبكم كان قد اشترط لدى نقله إلى وزارة المعارف عام ١٩٥٠ أن يكون اتصاله المباشر بالوزير فلا يرأسه أحد من وكلاء الوزارة (المساعدين) إذ ذاك ، فهو بذلك كان فى وضع وكيل للوزارة . كذلك فإن عمله لم يقتصر على شئون الثقافة فى الوزارة وإنما امتد بالتدريج إلى سياسة التعليم العامة خصوصًا ابتداء من عام ١٩٥٤ . بل إنه أصبح فى آخر الأمر أقدم وكيل مساعد للوزارة فشملت مسئوليته الشئون المالية والإدارية العامة للوزارة وأصبحت سلطته تالية لسلطة الوزير فى الوزارة التى لم يكن لها وكيل « ولا وكيل أول » فى تلك المرحلة ، وبعبارة أخرى فقد وقع عليه عبء التوسع فى الخدمات التعليمية فى ديوان الوزارة وفى الأقاليم والمناطق الريفية البعيدة من القاهرة .

وليس هذا مجال التوسع فى مشروعات الوزارة فى تلك المرحلة . ولكن الذى حدث أنه فى عام ١٩٥٤ تولى الوزارة أحد رجال الثورة هو السيد / كمال الدين حسين الذى شغل منصب نائب رئيس الجمهورية لبعض الوقت فتوسعت اختصاصات صاحبكم ومسئولياته فى الوزارة ويذكر أنه أمضى صيفًا بكامله كان هو المسئول الوحيد عن حركة ترقيات هيئة قيادات الوزارة والعاملين بها فى القاهرة والأقاليم جميعا ، وكذلك حركة تنظيم بدء الدراسة فى طول البلاد وعرضها . . . واكسبت ممارسة تلك المسئولية القائم بها خبرة فى أكبر وزارة من حيث هيئة العاملين بها وانتشارهم فى كل البلاد قبل أن يوضع فيه نظام للإدارة المحلية أو الحكم المحلى فى البلاد . وهى خبرة كان لها أبعد الأثر وأبقاه

عندما عاد صاحبكم إلى مجال العمل الجامعى وقت إنشاء جامعة أسيوط ابتداء من عام ١٩٥٥ ، ثم عندما أصبح صاحب هذه السيرة أكثر الجامعيين خبرة بما ينبغى أن تكون عليه الصلة بين التعليم الجامعى والتعليم قبل الجامعى . واستمرت هذه الخبرة حين أصبح صاحب السيرة مقررًا عامًا للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا من مجالس مصر القومية المتخصصة ابتداء من عام ١٩٧٤وحتى كتابة هذه السيرة بقرار خاص من رئيس الجمهورية . فصار مقررًا لذلك المجلس الذى أصبح المجلس القومى الوحيد الذى له مقرر عام يتعاون مع مقررى شعب ذلك المجلس وشعب بعض المجالس القومية الأخرى ويكون مسئولاً عن إعداد التقرير السنوى عن التعليم الذى يقدم إلى رئيس الجمهورية عن كل دورة من الدورات السنوية العشرين التى أتمها المجلس القومى للتعليم حتى الآن . وإنه ليسعد صاحب السيرة أن يقرر أن المجالس القومية المتخصصة كانت المجال الواسع الذى أحكمت فيه صلات التعاون الخالص والقوى مع المشرف العام للمجالس القومية ، وهو الصديق الدكتور محمد عبد القادر حاتم الذى بدأت صلات التعاون معه منذ أواخر الخمسينيات من القرن ، حين كان الصديق قائمًا على شئون إنشاء أجهزة الإذاعة والتلفزيون بجمهورية مصر العربية ولا يكاد تاريخ مصر المعاصرة يذكر نموذجًا أقوى ولا أنفع من التعاون الذى استمر بين اثنين من أهل الفكر والثقافة والعمل القومى قرابة أربين عاما فى خدمة مصر والعروبة والثقافة العربية .

ويتصل بعملى فى وزارة التربية والتعليم عملى فى شئون الثقافة ثم وزارة الثقافة (بين عامى ١٩٦٥ / ١٩٦٦) . وكان رئيس الدولة (الرئيس الأسبق جمال عبد الناصر) قد زار جامعة أسيوط فى عام ١٩٦٤/ ١٩٦٥ وحضر أكبر اجتماع عقد لاستقبال الرئيس فى جامعة أسيوط لمبايعته رئيسًا للجمهورية وحضر الاجتماع الذى نظمته الجامعة زهاء ٩٠,٠٠٠مشاهد جلس بعضهم فوق أرض الملعب الكبير وفى المدرجات الدائرية حوله ووقف بعضهم حول الأستاد الكبير يستنجدون بمكبرات الصوت فأنهى الرئيس إلى بعض جلسائه أن رئيس الجامعة إذ ذاك لابد أن يشغل عملاً وزاريًا فى التعديل القادم للوزارة ، بعد أن أتم عشر سنوات كاملة فى إنشاء جامعة أسيوط وإدارتها بعد أن وضع خطة إنشاء الحرم الجامعى الكبير الذى يكاد أن يكون الحرم الجامعى المتكامل الفريد

على أرض مصر ، والذى صمم ليشمل زهاء الثلاثين ألفًا فى عدد من الكليات الجامعية المتكاملة . . . وفعلا جاء الوقت فى خريف عام ١٩٦٥ ليعين صاحبكم وزيرًا للثقافة فى وزارة السيد / زكريا محى الدين الذى كانت صلات التعاون قد توطدت بينه وبين وزيره الجديد منذ قرابة عشر سنوات أو أكثر وكان زكريا محى الدين عضو مجلس قيادة الثورة ثم نائب رئيس الجمهورية على الدوام سندا لوكيل وزارة التربية والتعليم ثم لمدير الجامعة فى كل خطواته على طريق الخدمة الوطنية وخدمة الصلات الثقافية والتعليمية بالبلاد العربية الشقيقة شرقًا وغربًا . . . وبعد أن انقضت خدمة وزير الثقافة فى وزارته ، ولما خرج من الوزارة فى سبتمبر عام ١٩٦٦ تكرر السؤال من رئيس الدولة جمال عبد الناصر عن العمل الذى سينقل إليه صاحبكم بعد الوزارة وكانت هناك محاولات لترشيحه رئيسًا لجامعة الأزهر أو جامعة القاهرة . . . ولكن حدث أن اعتذر صاحبكم اعتذارًا رقيقًا عن عدم العودة إلى الجامعات وبقى زهاء خمسة عشر شهرًا فى بيته يمارس العمل العلمى الخالص . . . حتى خلا مكان للعمل فى الأمم المتحدة مديرًا تنفيذيًا للمركز الديمغرافى بالقاهرة (الذى أشير إليه من قبل) وكان الصديق زكريا محى الدين واسطة الدولة فى ترشيحه لهذا المنصب بالأمم المتحدة ، وتم ذلك وشاءت الأقدار أن يبقى صاحبكم مديرًا للمركز الديمغرافى (ومقره القاهرة) لمدة ١٣ عامًا كاملة من أول يناير ١٩٦٨ وحتى ٣١ ديسمبر ١٩٨٠ . وهى فترة انتقل نشاط عملى إلى ميدان الخدمة الدولية حيث افتتحت معهدًا للبحوث والدراسات السكانية العالمية شاركنى فيه علماء وباحثون وطلاب من قرابة ستين دولة متقدمة ونامية كما جاء ذكر ذلك من قبل . وفى خلال هذه المدة برزت مكانة صاحبكم بين العاملين بالأمم المتحدة فاختاره السكرتير العام لتلك المنظمة العالمية ليشارك فى ترتيب العمل وتوجيه بعض أجهزة المنظمة إلى الجمع فى عملها بين خدمة البحوث العلمية ومعاونة الدول الأعضاء على تجديد سياساتها وتخطيط برامجها الخاصة بالتنمية وشئون السكان . وأصبح صاحب هذه السيرة عضوًا فى لجنة خماسية لتنظيم برامج الأمم المتحدة فى هذا المجال شارك فيها أربعة آخرون من أكابر ممثلى الدول وهى السويد والولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا والهند ثم مصر.

ولم يكن التعاون مع الأمم المتحدة المجال الوحيد الذى شارك فيه صاحبكم وإنما هو قد شارك قبل ذلك بنحو عشرين عامًا فى نشاط جامعة الدول العربية وتولى تنظيم نحو

عشرين مؤتمرًا لخبراء الشئون الاجتماعية فى البلاد العربية ونشرت الأمانة العامة للجامعة أعمال تلك المؤتمرات فى نحو عشرين مجلدًا وتقريرًا علميًا بقيت حتى الآن ذخيرة علمية قيمة للباحثين وأصحاب المشروعات للتنمية الاجتماعية العربية . كذلك فإن الدول من أعضاء جامعة الدول العربية قد درجت خلال تلك الفترة الطويلة كما ذكرنا على انتخاب صاحب هذه السيرة بإجماع الآراء رئيسًا للجنة الشئون الاجتماعية المنبثقة عن مجلس الجامعة وتلك ثقة قومية وسياسية وعلمية أعتز بها غاية الاعتزاز . وكانت تلك المؤتمرات تنعقد بالتناوب بين مقر الجامعة العربية بالقاهرة وبين وزارات الشئون الاجتماعية فى مختلف البلدان العربية كما كان يحضر بعضها الوزراء المختصون بالشئون الاجتماعية فيها . . . . وتستفيد الوزارات والإدارات المختلفة من مقررات تلك المؤتمرات وتوصياتها السنوية .

وفى طريق موازية لهذا العمل الاجتماعى فى جامعة الدول العربية عمدت الأمم المتحدة على عقد عدد من مؤتمرات الرعايةالاجتماعية فى مختلف العواصم العربية وكانت الأمم المتحدة تعين صاحبكم مديرًا تنفيذيًا لهذه المؤتمرات التى نشرت تقاريرها السنوية ووزعت على أوسع نطاق ، فضلا عن أن بعضها كان يترجم وينشر باللغة الإنجليزية تعميماً للفائدة خارج نطاق الدول العربية . كما إن تلك الأعمال كانت من بين ما عرّف الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة كاليونسكو ومنظمة العمل الدولية وغيرهما بجهود صاحبكم مما زكى اختيار الأمم المتحدة له ولمدة ١٣ عامًا مديرًا للمركز الديمغرافى بالقاهرة ، وهو الذى جاء ذكره من قبل .

وفى مجال الخدمة العامة الوطنية بمصر فإن صاحبكم شارك فيها على المستويين العلمى والاجتماعى ومستوى الخدمة السياسية العامة فى العديد من الجمعيات الاجتماعية والثقافية والسياسية فى مصر منذ قامت ثورة ١٩٥٢ بل وقبل ذلك فى الثلاثينيات والأربعينيت من القرن ، حين كان عضوًا عاملاً بالغ النشاط فى « جماعة الرواد » وهى جماعة اجتماعية تستهدف الخدمة الاجتماعية فى أوساط العمال والمثقفين . وكانت أعمال تلك الجمعية فى مجال نوادى الشباب مما أرسى القواعد الأولى للرعاية الاجتماعية التى أصبحت فيما بعد أساسًا لفكرة إنشاء وزارة للشئون الاجتماعية فى مصر عام ١٩٣٨ واستمرت معاونة الجماعة لهذه الوزارة بعد إنشائهاسنوات طويلة .

وفى مجال الجمعيات العلمية وجد صاحبكم السبيل واسعة وممتدة أمامه فى خدمة عدد من الهيئات العلمية والمجامع العلمية العتيدة مما سيأتى ذكره فيما بعد .

وهناك بصفة خاصة الجمعية الجغرافية المصرية التى لابد لى من أن أعيد ذكرها فى هذه السيرة أكثر من مرة واحدة ، فقد ارتبطت بها حياة صاحبكم خلال ما يزيد على الستين عامًا ومنذ أن كان طالبًا يتردد عليها . بل إنه يذكر أنه عندما كان تلميذًا فى مدرسة طنطا الثانوية فى ربيع عام ١٩٢٥ جاء به مدرس الجغرافيا إذ ذاك لزيارة الجمعية مع بعض زملائه لمشاهدة إحدى جلسات المؤتمر الجغرافى الدولى الحادى عشر ورؤية علمائه من مجموعة من دول أوربا ، فتعلق خياله منذ ذلك الحين بمادة الجغرافيا التى عاش معها وبها بقية حياته !! ودخل فى عضوية الجمعية الجغرافية المصرية (وكان اسمها الجمعية الجغرافية الملكية بعد أن تطور عن الجمعية الجغرافية الخديوية منذ أنشأها الخديوى إسماعيل فى عام ١٨٧٥) وأصبح عضوًا بها ثم عضوا منتخبًا بمجلس إدارتها حتى صار أمينا عامًا لها حوالى عام ١٩٣٧ ثم رئيسًا لها منذ عام ١٩٦٧ وحتى كتابة هذه السطور . ونشرت له الجمعية فى عام ١٩٤٢ مجلدًا كبيرًا بالإنجليزية عن «بلاد العرب والشرق الأقصى ، العلاقات التجارية والثقافية بينهما » وأعيدت طباعة ذلك الكتاب عام ١٩٨٢ وتولت الجمعية كل نفقات طباعته كما تنازل صاحبه عن كل أرباحه للجمعية ذاتها . وكان تقليدًا جرى عليه بعض زملائه الآخرين . كذلك فإنه نشر طائفة كبيرة من البحوث بالإنجليزية والعربية فى مجلة الجمعية الافرنجية ثم فى «المجلة الجغرافية العربية » التى درجت الجمعية على نشرها منذ أكثر من عشرين عاما (بعد أن كانت قد بدأت نشر مجلتها الافرنجية منذ أكثر من خمسين عاما وحتى الآن) .

ومن خلال عمله بالجمعية الجغرافية المصرية بدأ يجمع من حوله الكثير من تلاميذه (وتلاميذ تلاميذه) وزملائه الجغرافيين العرب من البلدان العربية وأنشأ فى عام ١٩٦٢ «اتحاد الجغرافيين العرب » الذى جاء نشاطه متقطعًا بحكم تباعد البلدان العربية بعضها عن بعض . ولكنه عاون تلاميذه على إنشاء جميعات جغرافية عربية فى كل منها تجتمع بين الحين والحين وتتضافر فى عقد مؤتمرات وندوات جغرافية مشتركة منها المؤتمر الجغرافى العربى الأول الذى عقد بالقاهرة عام ١٩٦٢ والمؤتمر الجغرافى العربى الثانى

الذى انعقد ببغداد عام ١٩٧٦ ثم عدد من الندوات الجغرافية التى عقدت بعد ذلك بمقر الأمانة العامة لاتحاد الجغرافيين العرب (الذى يرأسه صاحب السيرة منذ عام ١٩٦٢ وحتى الآن) بمقرها بالجمعية الجغرافية المصرية . وقد انعقدت ندوة عربية عن البيئة والتلوث سبقها ندوة عن « أزمة الخليج » التى جاءت فى أثر العدوان العراقى الغاشم على أرض الكويت فى عام ١٩٩٠ واستعرضت الأسباب التى من أجلها اعتبر ذلك العدوان غير مبرر على الإطلاق .

وكانت آخر ندوة انعقدت بالتعاون مع اليونسكو عن موضوع « الزمن الجيولوجى الرابع وبعض تكويناته فى مصر » ، وقد شاركت فيها الجمعية الجغرافية المصرية خلال شهر سبتمبر عام ١٩٩٣ . وقد أسهم بها صاحبكم ببحث عن « العصر المطير » .

فى مجال الحياة العامة وخدماتها الفكرية والسياسية المعاصرة :

والحديث فى هذا المجال من العمل ذى الصفة السياسية العامة هو اتصال مع الحديث فى الفقرة السابقة . والواقع أن اتجاه صاحب السيرة إلى ربط العمل والتخصص العلمى بالعملين الوطنى والقومى . ووضع العلم فى خدمةالحياة العامة ، جاء ذلك كله كتطور طبيعى لما سار عليه صاحبكم منذ بدايات عمله العلمى فى مرحلة تكوينه العام كمواطن يريد أن يكون « مواطنا صالحا » بالمعنى الكامل والدقيق للكلمة . والمواطن الصالح هو الذى « يعطى » فى الحياة أكثر مما « يأخذ » ولقد كان من فلسفتنا مدى العمر أن المواطنين فى المجتمع الحديث من فئتين . فئة تأخذ فى بدايات حياتها وتكوينها أكثر مما تعطى وفئة لا ينالها فى مطالع حياتها كل ما تستحق على المجتمع . ولقد كان صاحبكم من الفئة الأولى التى نشأت فى فئة « وسطى » من المجتمع العربى فى مصر فكان أهله من ذوى العلم والمعرفة بالنسبة لغيرهم من المجتمع المحيط بهم ، وكانت هذه نعمة خاصة لم تتح لكثير من المواطنين العاديين الذين عاشوا وماتوا فى «الحرمان » الكامل أو الحرمان النسبى ، وهى الفئة التى تمثل غالبية أهل مصر والكثير من البلدان العربية الشقيقة ، وهؤلاء قد مروا خلال الأجيال الأخيرة والقريبة منا فى عهد من الاستعمار الأجنبى الذى أصيبت به بلادنا فى بضعة القرون الأخيرة ومنذ أن انحسرت فترة التحضر العربى الإسلامى ، ومنذ أن انحسر نصيب « العرب » فى قيادة التاريخ فى

بلادهم ، وجاء عهد السلطان « التركى » الذى طغى على التحرر العربى الإسلامى الأول وأحل محله طغيانا أجنبيًا عن العروبة وإن لم يكن أجنبيًا عن الإسلام . ويلاحظ فى هذا المقام ما لاحظه صاحبكم ـ وبحق ـ خلال مرحلته الدراسيةوالتكوينية من فارق كبير بين « العرب » أبناء البادية الذين كان حيوانهم الرفيق هو « الجمل » الذى يحمل الأثقال فى صبر وأناة والذى يكون مع « حاديه » فى مسيرات الليل الهادى المتأمل رسولاً مع صاحبه للتجارة والسلع ونقل الأفكار والتأملات الفكرية والروحية والدينية بين أطراف الجزيرة العربية ، فكان وسيلة العربى (لاسيما العربى المسلم) فى حمل رسالة السماء بين جوانب أرض العروبة وأطرافها إلى أقاليم الحضارة المحيطة بالأمة العربية . . . كان هذا المجتمع العربى من حداة الإبل ناقل رسالات الأرض (من سلع التجارة وغيرها) ورسالات السماء التى قادته فى النهاية إلى أن يصبح حاملاً لرسالة الخير والتقدم والسلام . . . كان ذلك المجتمع العربى المسلم مختلفًا تمام الاختلاف عن مجتمع «الأتراك » أولئك الذين جاءوا من مناطق «السهوب » والرعى فى أواسط آسيا وغربها الجبلى ، وجاء معهم حيوان ببيئتهم وهو « الحصان » وهو حيوان مختلف عن « الجمل » لأن صاحب الحصان يمتطيه ولا يسعى من خلفه حاديا له . وصاحب الحصان لم يلبث أن أصبح « فارسا » يتعالى فوق غيره من سيارة الأرض بخلاف حادى البعير والجمل حين كان يتنقل حاديا و « متنديا » و « متأملا » من خلف حيوانه الصديق الأليف الهادى الصبور . . . وهكذا كان الأتراك غزاة وفرسانا « فاتحين » بخلاف العرب الذين كانوا « تجارًا » وناقلى سلع وأفكار روحية ودينية إلى العالم المجاور كله .

ولقد نقل العرب صفتهم وطبيعتهم الهادئة والمتأملة تلك إلى أرض مصر وأثروا فى سكانهاتأثيرًا اختلف كل الاختلاف عن « الأتراك » الذين جاءوا ومعهم روح التعالى والطغيان على غيرهم فحاولوا إذلالهم دون أن يكون لديهم ما يقدمونه لغيرهم من « رسالة السماء » أو من « ثقافة » أهل التجارة والاتصال والمسالمة . وهكذا فإن أهل مصر الذين عرفوا العرب قبل أن يعرفوا الأتراك تأثرت غالبيتهم بالروح العربية الإسلامية وتغلغل أثرهم بين أهل ريف مصر قبل أن يتركز فى عاصمتهم القاهرة وأزهرها الشريف . أما الأتراك فقد اقتصر تأثيرهم فى مصر على سكان العاصمة وحواشيهم من طغاة الحكام أو من مرتزقة المماليك . وهكذا بقى الأثر التركى متركزًا فى طبقة محدودة من أهل المدن وعليّة

الحكام أو مرتزقة العساكر ومتمثلاً فى روح من الظلم والطغيان الاجتماعى والاقتصادى والسياسى جميعًا .

وكان صاحبكم من سلالة الفئة الأولى التى عاشت فى الريف وتأثرت بروح العروبة والإسلام . فلم يكن غريبًا أن يحس بأنه واحد من الطبقة التى عانى أبناؤها من الظلم الاجتماعى ومن شىء قليل أو كثير من الحرمان من فرص الحياة . فلما جاءت نشأته من أسرة كانت قد بدأت تتحرر مما كانت فيه فى العصر التركى وتسلح بعض أفرادها بالعلم والمعرفة الأزهرية التى نفخت فيهم روح التحرر والثورة على عهد الظلم والظلمة السابقة . . . بدأ عقله المتفتح فى دور الصبا والشباب ومطالع الحياة العاملة ينير سبيل الفكر أمامه ليتفهم حقائق العصر والدور الحضارى الذى يعيش فيه . عندما انحسر الاستعمار التركى والاستعمار الأوربى الجديد عن بلاده وعن عصره . . . بدأ فكر صاحبكم يدرك أنه كان من أسعد مخلوقات عصره لأنه نشأ بين أسرة خرجت من ظلمة الجهل إلى نور المعرفة وأنه تدرج فى تعليمه عندما أتيحت لوالده بين قليل من متعلمى عصره أن ينتقل إلى السودان وتتسع فى وجهه أبواب الرزق والاتصال بالعالم الخارجى وبالعصر الجديد ، ثم أتيحت له فرصة التعليم فى مصر مع بدايات نهضتها فى هذا القرن العشرين ، ثم عاونه اجتهاده على أن يسافر فى بعثة على حساب الدولة إلى الخارج، حيث تعلم وتضاعفت معارفه فى ثلاثة أو أكثر من دول أوربا الغربية وفى مجموعة من أكبر جامعات الغرب . ثم عاد إلى مصر حيث بدأ بتطبيق معارفه وزيادة خبراته بالبلاد العربية التى هى أصل من أصول حضارة مصر. . . ثم تدرج فى الوظائف وفرص العمل التى أتيحت له من بين قلة قليلة جدًا من أقران عصره وجيله فبلغ أعلى تلك المراتب فى رياسة الجامعة(بل أنشأ جامعة كاملة بادئًا بحرف « الألف » ومن نقطة الصفر) ، ثم المناصب العامة بما فيها منصب الوزارة والمسئولية ، وأتيحت له فوق ذلك فرص العمل الدولى على المستوى العربى فى جامعة الدول العربية وعلى المستوى الدولى فى الأمم المتحدة وبعض وكالاتها المتخصصة وأهمها هيئة اليونسكو ، واتصل فى سبيل ذلك بعدد كبير من دول العالم المتقدمة والنامية ، بلغ نحو الستين وهم يمثلون نحو نصف دول العالم كله فى عهد شبابه وكهولته الأولى وحضر وشارك فى أعمال نحو خمسة وثمانين من المؤتمرات الدولية ثم نشر أكثر من مائة بحث ونحو عشرة من الكتب

الأساسية باللغة العربية وثلاثة كتب بالانجليزية وعرفه الناس وعرفوا عن أعماله فى شرق العالم وغربه وجنوبه . . . وكانت تلك كلها فرصًا مضاعفة فى الحياة لم تتح لغيره من أفراد عصره . . . بل إن صاحبكم حاول مرة أن يحصى ما أصابه من فرص الحياة فهاله أن يجد أنها تعادل ألفا وخمسماية مرة مما ناله بعض أقرانه ممن ولدوا فى قريته فى عام ميلاده . . . بل إنه قد غمره ما ناله من نعم مضاعفة فى طول العمر وحسن العمل، وهو مما يوجب عليه أن يحاسب نفسه فى الدنيا قبل أن يحاسب على حياته وعمره وعمله فى الدنيا عندما يجىء وقت الحساب الأكبر فى الآخرة ! وإن أقل ما يوجبه الشعور الحق بالمسئولية نحو الحياة والعصر وأقران الجيل الذى عاشه والذى سيأتى من بعده هو أن يحاول أن يرد إلى المجتمع من الخدمات بما يعادل ألفًا وخمسمائة مرة ما يؤديه مواطن عادى ولد معه ولكنه عاش ومات وورى الثرى دون أن يتاح له جزء يسير مما أتيح لأمثالى فى حياتهم التى شاء لها الله أن تطول !

وفوق ذلك فإن مما يضاعف عبء المسئولية عن رد بعض ما سبق به الوطنان المصرى والعربى من فرص التكوين والعمل إلى أمثالى . أن مجال الخدمة قد اتسع من مجال العلم والتخصص إلى مجال الخدمة العامة والعمل السياسى القومى . وكان صاحبكم كما ذكر فى فقرة سابقة أنه قد شرع وهو فى جامعة الإسكندرية إلى تكوين لجنة مع بعض زملائه أصبحت هى اللجنة القومية المصرية لأساتذة الجامعات فى الإعراب عن رأى مصر وجامعاتها فى تنظيم حركة هيئات التدريس فى الجامعات العالمية . . . للإعراب عن رأيها فى شئون العلاقات الدولية بين الدول ، لاسيما علاقات الدول النامية بالدول المتقدمة وبالغرب المتقدم وأصبحت تلك اللجنة التى تشكلت فى عام ١٩٤٩هى اللجنة التى مثلت الرأى الحر فى جامعة الإسكندرية خارج نطاق مجالس الكليات والجامعات ذات الصفة « الحكومية » أو الرسمية . وإستطاعت تلك اللجنة فيما بعد . وكما ذكرنا من قبل أن تكون أول هيئة جامعية شبه شعبية تبعث بتأييدها لثورة ١٩٥٢ فى ثانى أيام قيامها . وحفظت الثورة للجنة الشعبية الجامعية ذلك السبق فدرجت لعدة سنوات لاحقة وهى تخصص أحد اجتماعات الثورة فى يوم ٢٦ يوليو من كل عام (وهو ذكرى طرد ملك مصر السابق وخروجه من الإسكندرية) . . . بقيت الثورة وهى تخصص هذا اليوم للاحتفال به فى جامعة الإسكندرية .

وكان صاحبكم عندما انتقل إلى وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٠ ثم إلى جامعة أسيوط فى عام ١٩٥٥ بدأ يوسع نشاطه السياسى القومى ، فلما جاء الغزو والعدوان البريطانى الفرنسى المشترك على بورسعيد ومنطقة القناة شارك صاحبكم فى تعبئة الشعور الوطنى ومواجهة العدوان بين جموع المعلمين فى القاهرة وفى شرق الدلتا ومنطقة القناة وكانت تلك مناسبة لتوسيع الجهاد ونقله إلى الميدان بين جموع الجماهير ، وهى محاولة أولى لم يلبث أن توسع فيها وضاعفها بعد أن انتقل إلى أسيوط بعد ذلك بعام أو عامين . وإذا كان انتقال عمله وافتتاحه للدراسة بجامعة أسيوط من عام ١٩٥٧ فإنها كانت ظروف التهديد بالعدوان ثم وقوعه فى عام ١٩٥٦ هى السبب الذى أخر افتتاح الدراسة بأسيوط لأكثر من عام أنفقه صاحبكم فى الإعداد والتحضير لافتتاح الجامعة بإعداد الدراسات الخاصة ببرامج العمل بها والاستعداد بتهيئة مكان الدراسة والمعامل واقتناء الأجهزة والكتب وغيرها وكذلك اختيار أعضاء هيئة التدريس وغير ذلك من أمور كان من الضرورى الاستعداد لها استعدادًا علميا دقيقًا يضمن النجاح فى إنشاء الجامعة . . . كان ذلك الاستعداد كله أساسا لأن يقوم العمل فى إنشاء جامعة أسيوط بقلب الصعيد عملاً استند أصحابه فيه على أساس إحكام صلاتهم بالبيئة الجديدة والمجتمع الذى سيعملون فيه . ولذلك فإن قيام جامعة أسيوط بالفعل وابتداء من اليوم السابع من شهر أكتوبر عام ١٩٥٧ عمل حكومى ورسمى وعلمى خالص من جهة وعمل له طابعه البيئى والشعبى الذى جعل منطقة أسيوط كلها بل والصعيد كله يشارك فى قيام الصرح الجامعى القومى مدعمًا منذ البداية بجهود رجال الجامعة وعلمائها المتخصصين من جهة والجهود الشعبية التى عبأت الجامعة رأيه العام من حولها من جهة أخرى .

لذلك كله فقد بدأت جامعة أسيوط مؤسسة علمية متمكنة فى تخصصاتها التى لا يعرفها إلا العلماء ، ومؤسسة شعبية يساندها الرأى العام ويتحمس لها أهل الصعيد كله من جهة أخرى . فعندما اضطرت إلى أن تضع يدها على مساحة من الأرض تكفى لإنشاء الحرم الجامعى الجديد (وقد بلغ فى مرحلته الأولى ٤٥٠ فدانًا من الأراضى الزراعية) رحب الأهالى بذلك وشرعت الجامعة فورًا فى استصلاح مساحة تتراوح بين ألف فدان وألفى فدان من منطقة صحراوية مجاورة لتعوض بها عن الأراضى الزراعية

المنتزعة للحرم الجامعى فى جوار المدينة مباشرة . كذلك فإن الجامعة استأجرت بعض العمارات لسكن الطلاب وهيئة التدريس قبل أن تبنى المدينة الجامعية للطلاب ولهيئة التدريس وللمرافق والملاعب والاستاد الرياضى فوق أرض الحرم الجامعى الجديد . ولم تلبث الجامعة أن نجحت فى تنظيم موسم جمع للتبرعات من الصعيد كله فتهافت أهل الخير وتضافر تلاميذ المدارس فى جمع المعونة لبناء الحرم الجامعى وكانت هذه أول مرة تسعى فيهاجامعة بين الأهالى لجمع التبرعات التى بلغت فى ذلك الوقت مائة ألف جنيه وهو مبلغ يبدو صغيرًا ولكنه فى ذلك الوقت (عام ١٩٥٨) كان يمثل مبلغًا كبيرًا نسبيًا . وقد أثبتت به الجامعة أول تجربة شعبية لمثل هذا الغرض النبيل . . . ولعله أن يذكرنا بعض الشيء بالحملة الوطنية التى قام بها أولئك الذين ساعدوا وشاركوا فى إنشاء الجامعة الأهلية الأولى فى عام ١٩٠٨ ، وقد تضافر فيها زعماء الفكر والسياسة وبعض الأفراد لبناء الصرح العلمى الجامعى الأول فى مصر فى عهد الاحتلال ! وجاء ذلك المجهود الشعبى فى أسيوط بعد تجربة إنشاء جامعة القاهرة ثم الإسكندرية ثم عين شمس التى أنشئت كلها بالجهود الحكومية الخالصة .

لذلك فإن جامعة أسيوط ما لبث رئيسها أن انتقل مع طائفة من زملائه رجال الجامعة إلى العمل فى ميدان الخدمة السياسية القومية فأصبح صاحبكم أمينًا عامًا للاتحاد القومى للمحافظة ، وهو الذى كان إذ ذاك يمثل التنظيم السياسى الشعبى لدولة الثورة المصرية . ويذكر صاحبكم أنه استطاع أن يطوف أنحاء المحافظة كلها فدخل نحو ٢٠٠ قرية من مجموع ٢٢٣ قرية وتجمع قروى فى أنحاء المحافظة ودرس مشكلاتها الزراعية بل والاجتماعية أو تناول الشاى مع أهلها واستقبلهم فى الحرم الجامعى وفى ورش الجامعة ومكتباتها المفتوحة للشعب وملاعبها التى أصبحت مفتوحة لأبناء الشعب وغير ذلك من أسباب النشاط الجامعى العام وامتداده إلى مجال الخدمة العامة للمحافظة . بل إن نشاط صاحبكم ما لبث أن امتد إلى مقر الاتحاد القومى بالقاهرة حيث كان يمثل المحافظة فى كل الاجتماعات الكبرى للاتحاد القومى وعندما فكر رئيس الدولة (الرئيس جمال عبد الناصر) فى وضع ميثاق للعمل السياسى الوطنى فى عام ١٩٦٢ اختار أمين الاتحاد القومى بأسيوط كواحد من اثنى عشر مفكرًا وسياسيًا ليضع كل منهم « مشروعًا » لذلك الميثاق ثم عندما انعقد المؤتمر القومى الأول للاتحاد

القومى فى عام ١٩٦٢ اختارت الثورة صاحبكم ليكون مقررًا عامًا لهذا المؤتمر الذى عرض فيه ميثاق العمل الوطنى ثم اختير ليكون مقررًا لما سمى « لجنة المائة » وهى اللجنة التى وضعت « تقرير الميثاق » وفى هذا التقرير استطاع صاحبكم مع لجنة المائة أن يفسر بعض العبارات التى وردت بالميثاق أو تسربت إليه من بعض ذوى الرأى الخاص ومن بينها مصطلح « الاشتراكية العلمية » وهو اصطلاح عرف عنه أنه يعبر عن الرأى الشيوعى . ولذلك فإن تقرير الميثاق عنى بصفة خاصة بإبراز ما أسماه التقرير «بالاشتراكية العربية » أو التطبيق العربى للاشتراكية . فضلا عن أن التقرير أبرز بكل الوضوح ارتباط العقيدة السياسية بالإيمان والعلم جميعا وعلى نحو أقره المؤتمر فى إجماع رائع . وأثبت أن «مقرر المؤتمر » قد نجح فى التعبير عن الرأى العام المصرى والعربى وهو الرأى الذى أثبتت الأيام صحته لاسيما بعد أن انكشف التسلل اليسارى المتطرف وثبتت مصر العربية عند رأيها الاشتراكى العربى السليم . بل عاد إلى مصر العربية وجهها السياسى الذى انتصر فى هذه السنوات الأخيرة بعد التحولات الفكرية التى شملت الشرق الأوربى كله وهو الذى كان قد انتشر بعض فكره اليسارى إلى ساحة الفكر لدى نفر من أهل الثقافة فى مصر .

ودارت الأيام ، وأمضى صاحبكم عشر سنوات كاملة مكلفا بإنشاء جامعة أسيوط ونقل الخدمات الجامعية إلى قلب الصعيد . وكانت قيادة مصر قد استقر الرأى عندها على تغيير الوزارة الحاكمة واختيار طائفة من أهل الفكر والرأى لريادة العمل السياسى فى اتجاه الاشتراكية السليمة وكان ذلك فى خريف عام ١٩٦٥ حين اختير السيد/ زكريا محى الدين أحد نواب رئيس الجمهورية ليؤلف وزارة جديدة . وكان من أول الوزارات التى يراد إعدادها لتواجه الموقف الجديد هى وزارة الثقافة ، فى وقت كانت الاتجاهات اليسارية تتنازع القيادة الفكرية فى البلاد . ووقع اختيار رئيس الوزراء على صاحبكم ليتولى هذه الوزارة حتى يمسك بزمام التعادل فى الرأى السياسى والفكرى . واتفق صاحبكم مع رئيس الوزراء الصديق القديم عند أول اجتماع وكان المرشح يعرفه منذ سنوات حين تعاونا فى سبيل إحكام الصلة الثقافية بين مصر وشقيقاتها العربيات . وكل ما فعله صاحبكم هو أن تفاهم مع رئيس الوزراء على أن تترك حرية العمل لوزير الثقافة فى أن يوجه الرأى القومى فى مجال الثقافة والعمل الثقافى توجيها معتدلا يحفظ

للبلاد شخصيتها وهويتها الفكرية ويصونها من الانحراف والسير نحو اليسار المتطرف أو اليمين المتزمت وإنما يكون الفكر والثقافة مصريين عربيين فى طبيعتهما ومحورهما العام. ويبدو أن صاحبكم نجح فى تحقيق هذا الاتجاه الوطنى والقومى العربى العام .

وبعد أن ترك صاحبكم الوزارة تساءل رئيس الدولة إذ ذاك (الرئيس جمال عبد الناصر) أكثر من مرة عن مصير وزير الثقافة السابق فى الخدمة القومية ، ولم تنجح بعض العروض (ومنها رياسة إحدى اثنتين من الجامعات : القاهرة أو الأزهر) فى إغراء صاحبكم بمعاودة العمل الحكومى الرسمى حتى سنحت الظروف (بعد خمسة عشر شهرًا) وجاءت فرصة العمل مع الأمم المتحدة فرشح زكريا محى الدين وزيره السابق لمنصب مديرالمركز الديمغرافى بالقاهرة (وهو المركز الذى تشرف عليه الأمم المتحدة ولكن الحكومة المصرية هى التى ترشح مديره). وتحقق ذلك بالفعل ودام فيه عمل صاحبكم ١٣ سنة كاملة على نحو سبق أن شرحناه من قبل .

وفى أثناء العمل بالمركز الديمغرافى بالقاهرة بعد ترك الوزارة سنحت فرصة جديدة لمعاودة العمل مع الجهاز الحكومى الرسمى . وكان الرئيس أنور السادات قد رأى بثاقب نظرته إلى حياة الثورة بعد أن قطعت من جانبها أكثر من عشرين سنة . . . رأى أن تبدأ البلاد تطبيق النظم الدستورية التى تقضى بمشاركة مفكرى الأمة وحكمائها فى معاونة رئيس الجمهورية فى بناء صرح الحياة الدستورية القومية فقرر أن يطبق ما نص عليه دستور البلاد من إنشاء « مجالس قومية متخصصة » يكون تعيينها بالاختيار والتطوع للخدمة العامة ويكون لأصحابها مطلق الحرية فى إبداء الرأى والنضج لرئيس الجمهورية بحيث يكون رأيها استشاريًا لا يترتب عليه إجبار أو حكم إلزامى وتأتى «توصياتها » لرئيس الجمهورية على أنها رأى غير ملزم ولكن يكون له احترامه من قبل الدولة ورئيسها ويكون أغلب أعضائها من بين من ليس لهم مطمح فى الحكم أو الجاه أو المجد ، وإنما يختارون من بين ذوى الرأى والحكمة والتجربة الطويلة مع التجرد من أى غرض سياسى ضيق أو مصلحة ذاتية أو فردية فلا يسعى أعضاء المجالس إلى مساندة حاكم بقدر ما يسعون لتبصيره بالصالح العام والرأى المجرد الذى لا يشترط غير الصالح العام . ولقد نص دستور البلاد ذاته على ضرورة قيام مثل هذه المجالس

مستقلة حتى عن المجالس النيابية العادية أو المجالس والهيئات التنفيذية فى الحكم والإدارة وتكون وظيفتها كما نصت عليها مواد الدستور أن تبدى الرأى والمشورة لرئيس الدولة ، وعن طريقه تنشر هذه التقارير والمشورات إلى مرافق الدولة ومؤسساتها من وزارات وهيئات عامة . وتهدف توصيات المجالس القومية المتخصصة إلى تقديم المشورة لرئيس الجمهورية وتقترح السياسات العامة فى مختلف الموضوعات التى تمس تخصصاتها كما تتابع « نتائج تطبيق توصياتها » وتقترح ما تراه من وسائل وأسباب لحسن تنفيذها بما يحقق الصالح العام الذى تستهدفه . وقد نصت قرارات إنشاء تلك المجالس على أن تكون هناك أربعة مجالس بدأت بإنشاء اثنين منها هى « المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا » (وهو المجلس الذى يهمنا بصفة خاصة فى هذه السيرة) « والمجلس القومى للإنتاج » وقد أنشئا فى عام ١٩٧٤ . ثم « المجلس القومى للثقافة » و « المجلس القومى للخدمات » وقد انشئا بعد ذلك ببضع سنين . وكان أغلب أعضاء تلك المجالس جميعا من قدامى العاملين بالدولة ومن غير العاملين بالجهاز الحكومى التنفيذى فيما عدا بعض هؤلاء العاملين ومنهم طائفة من الوزراء ووكلاء الوزارات وكبار رجال الإدارات والمصالح . والقصد من عضويتهم أن يكونوا حلقة اتصال بين الجهاز الشعبى الكبير والجهاز التنفيذى الذى تنتهى إليه التوصيات ليتولى وضعها موضع التنفيذ .

ويكون تعيين أعضاء المجالس بقرار جمهورى ورئيس المجالس من الناحية الدستورية الشكلية هو رئيس الجمهورية ذاته ولكن الرئيس عين مشرفًا عامًا على المجالس يتولى رياسة الجلسات ويدير أعمالها وهو الدكتور محمد عبد القادر حاتم الذى جاء اختياره على أساس قيامه برياسة مجلس الوزراء خلال الفترة التى كان فيها الرئيس أنور السادات ذاته هو رئيس الوزراء إلى جانب رياسة الدولة كما إن الدكتور حاتم قد شغل منصب الوزارة ونائب رئيسى الوزراء سنوات طويلة وله من الاطلاع الواسع والتجربة الطويلة ما أتاح له أن يرأس جلسات المجالس على خير وجه وأفضله .

أما صاحبكم فقد كان فى وقت إنشاء المجالس القومية المتخصصة يعمل مع الأمم

المتحدة التى كان نظام العمل بها يقتضى إذنًا خاصًا بمشاركته فى هذا العمل على أساس إن ذلك « خدمة استشارية » تؤديها الأمم المتحدة إلى الدولة صاحبة الشأن (وهى جمهورية مصر العربية عضو الأمم المتحدة) دون مقابل ومن هنا فإن صاحبكم استأذن الأمم المتحدة فى أن يقبل التعيين مقررًا عامًا للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا وصدر قرار جمهورى خاص بهذا التعيين وكتب صاحبكم بهذا الشأن إلى المجالس القومية على إنه خدمة تطوعية . واستمر العمل بهذا النظام حتى ترك خدمة الأمم المتحدة فاستمر فترة متطوعًا ثم تبين أن نظام العمل بالمجالس يقتضى أن يقبل المكافأة الرمزية التى تقررها لوائح المجالس وحتى لا يترتب على موقفه إحراج لسائر أعضاء المجالس الذين يتقاضون « مكافآت رمزية » هى أقرب إلى التطوع منها إلى المكافأة التى تكافئ ما يؤدونه من عمل ذى طبيعة خاصة .

لقد استمر صاحبكم فى العمل بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا قرابة عشرين عاما قدم فى كل منها تقريرًا علميًا عن أعمال المجلس وتوصياته . وهذه التقارير تكون مجموعة كبيرة من البحوث تناهز المائتين أو أكثر وقد كتب صاحبكم التقارير والبحوث الأساسية مباشرة وراجع ما كتبه زملاؤه ونسق بينه قبل أن تقدم التقارير إلى رئيس الجمهورية فى نهاية كل دورة من الدورات العشرين . وقد لا يكون هذا مقام الإفاضة فى هذه التقارير وقيمتها بالنسبة لتطور العملية التعليمية والبحثية فى مصر (ومقارنتها بما جرى عليه العمل فى بعض البلاد المتقدمة وفى البلاد العربية الشقيقة بصفة خاصة) ولكننا نكتفى بما ورد عن هذه التقارير فى فصول سابقة من هذا الكتاب .

وشارك صاحبكم بجهد خاص فى عمل المجلس القومى للثقافة حيث عين مقررًا للجنة الثقافة فى ذلك المجلس ودرس موضوع الثقافة ومشروعاتها كما عرض مع زملائه لموضوع الغزو الثقافى . ولو أن صاحب هذه السيرة كان يفضل دائمًا أن يسمى هذا الغزو « استغزاء » لأننا نحن الذين نسعى إليه وإلى استيفاد أفكاره ومظاهره من الخارج عن طريق ما نقتبس وما ننقل فى غير حرج من أفكار العالم الخارجى واتجاهاته وتياراته الفكرية التى تفتح أمامها جميع الأبواب .

فى خدمة أقدم الهيئات والمجامع العلمية فى مصر :

ونود أن نضيف هنا عبارة ذات أهمية خاصة بالنسبة لدورى فى الحياة العلمية والثقافية فى مصر العربية المعاصرة . وهى عن دورى الخاص فى خدمة العمل العلمى والثقافى فى أقدم جمعيتين علميتين فى مصر العربية المعاصرة ، وهما المجمع العلمى المصرى والجمعية الجغرافية المصرية . فأما المجمع العلمى فقد أنشأه بونابرت فى غزوته الفرنسية لمصر عام ١٧٩٨ . وكان إنشاؤه على منوال « مجمع فرنسا العلمى » وهو هيئة تجمع أكابر علماء فرنسا ولا يزال ممثلاً لهيئة كبار العلماء الفرنسيين . وقد امتازت الحملة الفرنسية التى جاءت إلى مصر بأنها إلى جانب الجيش الفاتح أحضرت معها مجموعة كبيرة من العلماء على رأسهم العالم الفرنسى الكبير « مونج » وكانوا يمثلون مختلف التخصصات لدراسة أحوال مصر وتسجيل ذلك فيما نشر بعد ذلك على هيئة كتاب ضخم أربت مجلداته وملحقاته على بضعة وعشرين مجلدًا وملحقًا ومنها الوثائق الوصفية والمصورات والرسوم اليدوية البارعة والدقيقة (فى وقت لم تكن الكاميرا والتصوير الشمسى قد عرفا فيه بعد) وقد أطلق على مجموعة المجلدات اسم « وصف مصر » وهى تسمية متواضعة ، لأن الأمر لم يكن مجرد « وصف » وإنما كان دراسة تحليلية مبتكرة لم تسبقها أية دراسة مماثلة لأى بلد آخر (أو حضارة) من بلدان العالم القديم . بل هى كانت أول دراسة وصفية موثقة ، وما زالت إلى اليوم خير ما كتب عن مصر فى آخر القرن الثامن عشر وأول القرن التاسع عشر . ومن الطريف أن نابليون بونابرت وهو القائد العام للجيش لم يشأ ـ وأكاد أقول « لم يجرؤ » ـ على أن يقيم من نفسه « رئيسًا » لمجمع مصر الوليد وإنما جعل « مونج » رئيسًا وأطلق على نفسه لقب «السكرتير العام» للمجمع !

وعادت الحملة الفرنسية إلى بلادها ولم تنجح فى مهمتها العسكرية . ولكنها تركت هذا الأثر الخالد . كما إن المجمع ذاته احتفظ بكيانه فى فرنسا لعدة سنوات حتى فرغ من طباعة السفر الكبير بمصوراته الرائعة . . . ثم عاد المجمع فى صورة جديدة إلى مصر حيث اتخذ مقره فى مدينة الإسكندرية (بعد أن كانت نشأته بالقاهرة وفى أحد بيوت أكابر المماليك الذى استولت عليه السلطات وجعلته مقرًا للمجمع) واستمر

المجمع فى الإسكندرية حتى عام ١٨٥٧ حين توقف عمله بعد أن نضب معين العونين المادى والعلمى وانقطعا . وبقى الأمر كذلك حتى جاء السلطان أحمد فؤاد ـ وهو واحد من أهل الفكر المتفتح إلى جانب السلطان المادى والسياسى ـ فعاد بفكرة المجمع إلى القاهرة فى عام ١٩١٩ ـ وهو عام ذو دلالة خاصة لأن بعث المجمع العلمى المصرى من جديد (بعد أن كانت تسميته الأولى « مجمع مصر ») إنما جاء فى حقيقته انعكاسًا عن ثورة مصر الشعبية والوطنية فى عام ١٩١٩ . وبدأ المجمع الجديد يصدر « مجلته » كما يصدر بعض الدراسات « والمذكرات » الخاصة من وقت لآخر ، وأصبح يعقد اجتماعاته المنتظمة منذ ذلك العام وحتى يومنا هذا ويتبادل مطبوعاته مع نحو مائة من الهيئات والمجامع العلمية العالمية بالخارج .

وبدأت صلة صاحبكم بالمجمع العلمى المصرى فى عام ١٩٣٧ بعد عودته من البعثة العلمية بكل من انجلترا وفرنسا والنمسا وبدأ على الفور بنشر مقالاته وبحوثه العلمية بمجلة المجمع ، حتى نشر المجمع له أول كتاب كبير فى هيئة « مذكرات » عن « مكانة مصر فى عصر ما قبل التاريخ » وذلك فى عام ١٩٤١ ، وكان نشرها على حساب المجمع ولحسابه ، فطلب صاحبكم أن يكون عائد مثل هذا النشر العلمى لصالح المجمع الذى نشره فلا يعود على صاحب البحث أى عائد مادى ، وهو أسلوب سار عليه صاحبكم فيما نشرت له الهيئات العلمية (ومنها المجمع والجمعية الجغرافية المصرية) بعد ذلك . وهو تقليد اتبعه أيضًا بالنسبة لبعض ما نشره فى الجامعة لصالح الطلاب فى ذلك الحين !

وفى عام ١٩٤٧ دخل صاحبكم إلى المجمع واختير عضوًا عاملاً فيه . وأظن أنه كان أصغر الأعضاء سنا لأن متوسط الأعمار فى المجمع العتيد يربو فى العادة على الخمسين عاما أو الستين ، وكانت عضوية المجمع إذ ذاك لا تزيد على الخمسين عضوًا عاملاً ومثلهم من الأعضاء المنتسبين . وقد زادت العضوية أخيرًا إلى مائة عضو يتبعون أربع أكاديميات للآثار ، والعلوم الإنسانية (الفلسفة والآداب . . . إلخ) والعلوم الرياضية (والطبيعية) ثم العلوم التطبيقية (الطب والهندسة . . . إلخ) .

وفى عام ١٩٥٤ انتخب صاحبكم لفترة عامين رئيسًا للمجمع وبقى حتى عين

مديرًا لجامعة أسيوط فابتعد عن المجمع حتى عاد إليه عام ١٩٦٨ وبقى رئيسًا له ، يجدد انتخابه بالإجماع مرة كل ثلاث سنوات . وقد أشرف فى هذه الفترة الطويلة على المجمع واجتماعاته الدورية ، كما أشرف على نشر مطبوعاته وتبادلها مع الهيئات الدولية والهيئات الداخلية . وقد أخرج فى هذه الفترة ما لا يقل عن عشرين مجلدًا من المجلة وعدد من الكتب والمذكرات باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية حتى أصبح المجمع « مطلا » علميا وفكريا لمصر على الخارج والثقافات الخارجية .

وأما عن الجمعية الجغرافية المصرية (التى سبقت الإشارة إليها فى موضع سابق) فإن صلته بهاترجع إلى عام ١٩٣٠ فى العام التالى لتخرجه من كلية الآداب وقبل سفره فى البعثة العلمية التى داوم خلالها الاتصال بالجمعية وبأساتذته من القائمين عليها، لاسيما أستاذه مصطفى عامر الذى قام على شئون الجمعية سنين طويلة وبقى فى رياسته لها حتى عام ١٩٦٧ . وقد حدث أن اضطر إلى السفر والعمل بالخارج (بالسعودية) خلال خمسة عشر عاما ولكن أعضاء الجمعية أصروا على أن يحتفظ برئاسة الجمعية خلال هذه الفترة كلها ، حين كان ينيب عنه أحد الأعضاء للإشراف أثناء غيابه . وقد ضربت هذه الجمعية المثل فى صفاء جو التعاون بين أعضاء مجلسها ، وترابطهم فى كل شىء . ويذكر صاحبكم أن رئيس الجمعية كثيرًا ما كان يعهد إليه بالقيام ببعض مهام العمل فيها (ومن ذلك القيام بعمل الأمين العام) دون أى حرج . كما إن صاحب هذه السيرة يذكر بالخير وكل الاعتزاز ما كان يقوم بين أستاذيه فى الجمعية (وهما مصطفى عامر ومحمد عوض محمد) من صلات الود والتعاون الكامل (حيث لم يقم بينهما مثلا أى تنافس فى يوم من الأيام على رياسة الجمعية) . . . وذلك مثل آخر بل درس تعلم عنه وجرى على ممارسته فى التعاون مع باقى الزملاء فى مجلس إدارة الجمعية خلال السنوات الطويلة التى جرى أثناءها العمل فى رياسة الجمعية التى انتخب لها فى عام ١٩٦٨ ولا يزال الزملاء أعضاء الجمعيةالعمومية للجمعية يجددون تكليفه بها كل ثلاثة أعوام (كما هو حادث فى المجمع العلمى المصرى) وحتى يومنا هذا، وهى ثقة لا يمكن أن تقابل بغير التفانى الكامل فى خدمة الجمعية وأهدافها ودورها الرائد بين الجمعيات العلمية فى مصر .

ويرجع إنشاء الجمعية فى عام ١٨٧٥ على عهد خديو مصر إسماعيل فهى إذن ثانية

الجمعيات العلمية فى مصر عمومًا . وقد منحها إسماعيل مقر نظارة الحربية لتقيم فيه وأكمل ولده الملك فؤاد الأول مبنى الجمعية حيث أنشأ فى ساحتها الداخلية الفسيحة قاعة كبرى للمحاضرات . وتوالت رعاية الدولة للجمعية منذ أن أوقف عليها محمد راتب باشا سردار الجيش المصرى (وبأمر ومنحة من الخديو إسماعيل) وقفًا خاصًا يزيد على خمسمائة فدان من أجود أراضى الدلتا (قرب طنطا فى وسط الدلتا) (بخلاف وقف خيرى آخر) . وقد عاد ريع ذلك الوقف كل عام وبانتظام إلى الجمعية للإنفاق على نواحى نشاطها العلمى . وقد بلغ إيراده فى أول الأمر نحو خمسة آلاف جنيه فى السنة ثم انخفض إلى أقل من ذلك حين رأت الدولة فى الستينيات من هذا القرن تعديل مصارف الوقف . وكان صاحبكم قائمًا على الأمور المالية للجمعية فتقدم بشكوى إلى رئيس الدولة إذ ذاك (المرحوم جمال عبد الناصر) وإلى وزير الأوقاف (المرحوم المهندس أحمد الشرباصى) وعرض الأمر على لجنة الأوقاف بالوزارة وتفضل المرحوم الشيخ محمد هريدى مفتى الديار المصرية إذ ذاك فشهد أن تغيير مصرف الوقف يعتبر مخالفًا « لشرط الواقف » الذى نص على الجمعية الجغرافية المصرية نصًا صريحًا . . . وقد انتهى الأمر بأن ردت لجنة الأوقاف الحق المطلق للجمعية فى تسلم ريع وقفها كاملاً . . وهو يزيد الآن (وبعد تعديل القيمة الإيجارية للأطيان الزراعية) . . . يزيد على مائة وخمسين ألف جنيه سنويا مما يغطى نفقات الجمعية بما فى ذلك البحوث الميدانية التى تقوم عليها .

وقد ازداد نشاط الجمعية فى السنوات الأخيرة وتضاعف حتى أصبحت فى واقع الأمر أكبر بل وأهم جمعية علمية ذات نشاط ملحوظ فى البلاد . . . والواقع أن قاعتها الكبرى التى كانت مقرًا للنشاط الثقافى ومواسم المحاضرات فى مصر قبل ثورة ١٩٥٢ . . . احتفظت بمكانتها بعد الثورة وإلى يومنا هذا ، حيث يلتقى فيها نشاط الجمعية الجغرافية مع نشاط المجمع العلمى المصرى . ويكفى للتدليل على مكانة هذه الجمعية أنها أهدت إلى الدولة تسعة ممن شغلوا منصب الوزارة أو ما يعادله أو يزيد عنه وعشرة ممن حازوا جائزة الدولة التقديرية (وهذا عدد لم يتوفر لأية جمعية علمية أخرى) وأربعة من رؤساء الجامعات وعددًا كبيرًا من عمداء الكليات وكبار الأساتذة والمفكرين والعلماء . وقد أصدرت الجمعية حتى الآن ما يزيد على المائة مجلد من مجلتيها الإفرنجية

والعربية بخلاف عدد كبير من الكتب والمراجع ومن بينها مراجع كان أصحابها من أعضاء الجمعية يتبرعون بعائدها للجمعية جريا على تقليد كان صاحب هذه السيرة من أوائل من أرسوا قواعده .

كذلك قد بذلت الجمعية أقصى جهدها للحفاظ على رونق مبناها الذى يقع فى سرة مدينة القاهرة والذى يعتبر من أبهى مبانى العاصمة وأمكن تجديده أكثر من مرة بمعاونة من الدولة ومن بعض الهيئات الدولية التى استفادت من المبنى كمقر لبعض نشاطها لا سيما فيما يتصل بدراسات البيئة ودراسات السكان .

وتحتوى الجمعية ثلاث مكتبات مفتوحة للجمهور ويؤمها الطلاب والباحثون من جامعات مصر كلها وكذلك من بعض الهيئات الدولية التى توفد بعض باحثيها إلى مصر للدراسة والبحث ، ويجدون فى الجمعية الجغرافية المصرية مقرًا يرحب بكل تعاون دولى وكل نشاط علمى . كذلك فإن بالجمعية متحف اثنوغرافى للدراسات المصرية (لاسيما مدينة القاهرة) والدراسات السودانية (التى تبرز وحدة وادى النيل) .

وختاما فإن صاحب هذه السيرة قد أرسى قواعد تقليد جديد ، فمنذ نحو عشر سنوات كانت قد تجمعت لديه مكتبة خاصة بدأ بجمع محتوياتها من الكتب والنشرات والمستخلصات من المجلات الدولية . . . وذلك منذ عام ١٩٣٠ أى منذ تخرجه ، وقد رجع منذ سنوات إلى ولديه ووريثيه (الدكتور أحمد والدكتور على أستاذى الهندسة بالجامعة) وسألهما : ماذا نفعل بهذه المكتبة ؟ فقالا (فى نفس واحد كما يقال) « نهديها للجمعية الجغرافية المصرية » لتكون أول مكتبة خاصة تهدى إليها وتبقى على الأيام ذكرى من صلة صاحبها بالجمعية أكثر من ستين عاما ولتكون « صدقة جارية » فى مجال العلم والمعرفة الجغرافية ومجال الثقافة العامة جميعًا .

أما عن مجمع اللغة العربية فقد جاءت قصتى معه متأخرة بعض الشيء . ذلك أن المجمع ذاته لم ينشأ بالقاهرة إلا فى عام ١٩٣٢ فضلاً عن أننى فى السنوات الثلاثين التى جاءت بعد ذلك كنت بعيدًا عن القاهرة . . . فى البعثة العلمية بالخارج (١٩٣٠ ـ ١٩٣٥) ثم فى جامعة الإسكندرية (١٩٤٢ ـ ١٩٥٠) ثم فى جامعة أسيوط (١٩٥٥ ـ ١٩٦٥) ولم يكن ميسورا لأحد يعيش ويعمل بعيدًا عن القاهرة أن يشارك فى أعمال

المجمع بالقاهرة . وعندما تيسر ترشيحى لعضوية المجمع بعد ذلك كانت لى مشاغل كثيرة فى العمل بالمجمع العلمى المصرى (عضوًا عاملاً ثم نائبًا للرئيس ثم رئيسًا للمجمع) والجمعية الجغرافية المصرية (عضوًا ثم رئيسًا) وانشغلت كذلك بالعمل كل الوقت مع الأمم المتحدة . ثم إنه حدث بعد أن تيسر ترشيحى أن كان مرشحى لعضوية المجمع هو أستاذى طه حسين رئيس المجمع ولكن جو الانتخابات بالمجمع كانت تكتنفه ظروف خاصة . ... وكان به عدد من الأعضاء لا يحبون أن يكثر تلاميذ طه حسين بالمجمع ومن هنا فإن ترشيح رئيس المجمع (طه حسين) لى لم يكن دافعًا لأن يتحمس بعض الأعضاء لانتخابى ومن هنا فلم أوفق فى ثلاث مرات من الترشيح . وهنا تقدمت إلى أستاذى راجيا أن يعفى نفسه من ترشيحى مرة أخرى فضحك ضحكته التى عهدتها فيه أعوامًا طويلة ثم انتقل إلى جوار ربه بعد سنوات (١٩٧٣) فتجدد ترشيحى وانتخبت لعضوية المجمع ـ هذه الهيئة العتيدة ـ فى عام ١٩٧٨ لأحل فى الكرسى الذى خلا بوفاة صديق قديم هو المرحوم الأستاذ زكى المهندس . ومنذ ذلك الوقت شاركت مشاركة فعالة (وأرجو أن تكون نافعة) فى أعمال المجمع ومؤتمره السنوى وبعض مواسم محاضراته السنوية ثم فى أعمال لجنة الجغرافيا التى بقيت مقررًا لها منذ توليتها حتى الآن عاملاً فى استمرار العمل بوضع المعجم الجغرافى للمجمع ثم زدت إلى تلك اللجنة لجنة التربية التى عملت مقررًا لها ولمعجمها حتى اليوم أيضًا . وإننى لأرجو أن أستطيع إنجاز مصطلحات الجغرافيا ومصطلحات التربية وعلم النفس ثم مصطلحات « الأعلام الجغرافية » التى أرجو أن أوفق مع طائفة من زملائى أعضاء اللجنتين والمعجمين خصوصا فيما يتصل بتصحيح أسماء الأعلام الجغرافية العربية وفى العالم بصفة عامة وفى الشرق العربى (وفلسطين التى شوهت أسماء أعلامها تشويها بالغًا فى عهد السيطرة الصهيونية) بصفة خاصة .

وهناك مجمع آخر أحدث فى تكوينه الرسمى وإن كان أقدم فى أصوله كثيرًا . ذلك هو مجمع البحوث الإسلامية وهو الذى تألف فى صورته الجديدة بالأزهر الشريف فى عام ١٩٦١ بمقتضى قانون تنظيم الأزهر رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ . وقد سبق أن أشرنا إلى دور صاحب هذه السيرة فى إعداده حتى صدر فى عام ١٩٦٢ . وهو الذى أعاد تنظيم الأزهر وهيئاته من جديد . وكان الأزهر قد عرف قبل ذلك بسنوات طويلة الهيئة

الجليلة التى كانت تعرف باسم « هيئة كبار العلماء » وهى قمة التنظيم العلمى للأزهر وعلمائه وقد أعاد القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦٢ تنظيم هذه الهيئة العليا ووسع عضويتها فأصبحت تشمل زهاء أربعين من كبار العلماء (ويرأسهم الإمام الأكبر شيخ الأزهر) وأكثر من نصف الأعضاء من قدامى الشيوخ الأزهريين فى علوم الدين من شريعة وفقه وأصول الدين الإسلامى واللغة العربية تضاف إليهم فئة محدودة من رجال علوم الدراسات الإسلامية من غير الأزهريين كما يشارك فيها عدد محدود من علماء الدين من خارج مصر بحيث تكون هيئة مجمع البحوث الإسلامية (التى حلت محل هيئة كبار العلماء) ممثلة للعالم الإسلامى فى اتساعه . وللمجمع مجلس تقتصر عضويته على المصريين وتجتمع لجان المجمع ومجلسه فى جلسات شهرية كما يعقد المجمع مؤتمرًا سنويًا شاملاً ويقوم على إجراء البحوث فى أروقة المجمع وجامعة الأزهر وينشر فتاواه ونتائج بحوثه فى العالم الإسلامى كله .

وقد شارك صاحبكم فى عضوية هذا المجمع الجليل منذ إنشائه فى عام ١٩٦١ وهذا شرف عظيم يرجو أن يكون عنده .

وأما عن المجلس الأعلى للثقافة فهو هيئة حكومية . وكان أحد مجلسين أنشأتهما الدولة واحد هو المجلس الأعلى للعلوم والآخر هو المجلس الأعلى للثقافة . وجاء إنشاؤهما فى أوائل عهد ثورة ١٩٥٢ . وقد أصبح المجلس الأعلى للعلوم نواة لأكاديمية العلوم والبحث العلمى التى انضم نشاطها إلى عمل وزارة البحث العلمى بعد إنشائها . أما المجلس الأعلى للثقافة فقد بدأ فى كنف وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة للثقافة حين قام صاحبكم على شئونها) ثم نقل بعد ذلك لوزارة الثقافة . وقد كان اسمه أول الأمر « المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية » . . . حتى اختصر اسمه بعد ذلك إلى « المجلس الأعلى للثقافة » . وكان ولا يزال يقوم على شئون الجمعيات والهيئات الثقافية وله نحو عشرين لجنة تقوم على شئون البحث فى المواد الأدبية والفنية والعلمية المختلفة . كما يقوم المجلس على شئون تشجيع البحث العلمى والنشر العلمى ومنح الجوائز التى خصص بعضها لتشجيع الباحثين الناشئين والمتوسطين وهى التى تعرف باسم جوائز الدولة « التشجيعية » . أما كبار العلماء

وأساتذة الفن والأدب فيمنحون جوائز الدولة « التقديرية » . وكان صاحبكم قد بدأ القيام على شئون المجلس وجوائزه منذ عام ١٩٥٠ (أى قبل أن ينشأ المجلس) . وفى عام ١٩٥٤ قام على إعداد قانون هذا المجلس ولوائحه متعاونًا فى ذلك مع زميلين كريمين رحمهما الله هما الدكتور حسين فوزى والأستاذ الكاتب يوسف السباعى . وقد تغيرت اختصاصات المجلس من وقت لآخر فكانت بعض لجانه (ومنها لجنة الجغرافيا التى كنت مقررًا لها زهاء عشر سنين) . . . كانت تقوم على ترتيب بعض البحوث والدراسات والمؤتمرات والندوات ومنها المؤتمر الجغرافى العربى الأول الذى نظمه ونشر بحوثه صاحبكم بالقاهرة فى عام ١٩٦٢ ، والذى أنشأ صاحبكم فى أعقابه « اتحاد الجغرافيين العرب » الذى استمر صاحبكم فى رياسته حتى كتابة هذه السطور . ثم نظم صاحبكم المؤتمر الجغرافى العربى الثانى فى بغداد عام ١٩٧٦ ونشر بحوثه بعد ذلك فى القاهرة . كما نظم الاتحاد بعض الندوات الأخرى بمقر الجمعية الجغرافية المصرية ومنها ندوة عن « أزمة الخليج » عام ١٩٩١ ثم ندوة عن « الجغرافيا وتلوث البيئة » عام ١٩٩٢ ، ولا تزال الأمانة العامة للاتحاد تعمل من مقر الجمعية الجغرافية المصرية بالقاهرة .

ولعل من أبرز ما قام به صاحبكم كعضو فى المجلس الأعلى للثقافة ما كان فى أعقاب حرب ١٩٧٣ وبداية إقامة السلام بين مصر وإسرائيل فى أواخر السبعينيات من هذا القرن . حين ظهرت فى المجلس الأعلى للثقافة فكرة منح جائزة نوبل للسلام إلى صانع السلام الأول فى الشرق الأوسط وهو المرحوم الرئيس أنور السادات . ولما مرض وزير الثقافة إذ ذاك وهو واحد من ألمع تلاميذى المرحوم الأستاذ عبد المنعم الصاوى الذى لم يجد أمامه من الأعضاء الذين رشحوا اسم الرئيس السادات . . . لم يجد إلا صاحبكم ليطلب إليه كتابة مذكرة الترشيح التى يتقدم بها المجلس إلى السلطات النرويجية التى تشرف على إجراءات منح الجائزة العالمية القيمة . وقد كتب صاحبكم هذه المذكرة التى استند فيها أساسًا إلى أن السادات كان صاحب حجة عالية ومبادأة فى طرق سبيل السلام . فقد كانت سياسة قادة مصر قبله تقوم على أساس أن تقوم قرارات مصر وتوصياتها على مبدأ « رد الفعل » ، فكانت بعض الدول الغربية تمتنع عن تمويل أحد المشروعات المصرية وتقديم العروض اللازمة لذلك فتقوم مصر بتأميم قناة السويس كرد

فعل لذلك وحتى تستطيع تمويل مشروعاتها . . . أو كانت بعض البنوك الأجنبية تتجاوز حدودها وتستغل عملها فى مصر فتقوم حكومة مصر بتأميمها كرد فعل أيضًا . . . أما الرئيس السادات فقد قرر أن يقيم السلام فأخذ « المبادأة » وكانت لديه الشجاعة الأدبية فى أن يسافر هو إلى إسرائيل ويواجه الكنيست الإسرائيلى بمبدأ إقامة السلام . وهذا عمل قام به على أساس « المبادأة » وليس على أساس « رد الفعل » .

وقد حرر صاحبكم مذكرته وقدمها المجلس إلى سفارة النرويج بالقاهرة وهى التى أبلغتها إلى البرلمان النرويجى الذى اتخذ القرار ومنح الجائزة ولكن بعض علماء إسرائيل وهيئاتها أبت إلا أن تتبع أسلوب « رد الفعل » فقدموا مذكرة مناظرة إلى النرويج . . . وتدخلت عراقيل السياسة الدولية وملابساتها . . . فتقرر أن تمنح الجائزة مناصفة بين الرئيس السادات وبين مناحم بيجين رئيس وزراء إسرائيل إذ ذاك ، وذلك على أساس أن إقامة السلام لا تتأتى إلا من طرفين !

ختام : المبادئ والقيم التى حكمت مسيرتنا وبعض الشخصيات التى تأثرنا بها :

هذا كله جانب من سيرة حياة عربى من أهل الفكر والثقافة . وجانب من مسيرته مع الفكر والعلم والثقافة والسياسة وقومية العمل العام فى الحياة العربية والمصرية . وليس من طبيعة مثل هذه السيرة الذاتية أن يتابع الكاتب كل نواحى عمله العام، وإنما يجتزئ من كل ذلك بعض ما يرسم الصورة العامة للحياة . وقد مررنا فى هذا العرض بالمرحلة الأولى من الحياة ، حين خرج صاحب السيرة إلى الدنيا وليدًا ثم صبيًا ثم يافعًا يختبر الحياة وتختبره . ثم مررنا بمرحلة الرجولة وتكوين الباحث والمفكر وصاحب الثقافة والرأى وما بذل فى بناء مدرسته الخاصة فى الفكر وما أسماه بعلم الجغرافيا الحضارية وهذه كانت المرحلة التى صاحبتها مساهمة لعلها أن تذكر وأن يذكر بها صاحبها حين يكتب تاريخ الفكر فى مصر العربية وتاريخ ما ساهمت به مصر والعروبة فى بناء حضارة الإنسان المعاصر فى العالم . وأخيرًا انتقلنا إلى مرحلة الكهولة إلى مطالع الشيخوخة وما قد يكون ختام الحياة العاملة فى هذه الدنيا والاستعداد للحياة الباقية حين تحين إرادة الله . ولكننا قبل أن نختتم هذه السيرة الموجزة لابد لنا من أن نذكر طائفة مختارة من تلك

الشخصيات التى التقت بها حياتى الفكرية والروحية والتى لا أملك إلا أن أسجل دورها فى تكوين شخصيتى وبناء حياتى الفكرية والثقافية كلها . وأبدأ ببيان هذه الشخصيات بأن أذكر والدى رحمه الله وطيب ثراه الشيخ أحمد سليمان حزيّن العالم الأزهرى ووحيد والديه وهو الذى أورثنى خصال الصدق والاستقامة فى الحياة . . . الصدق مع الله ومع النفس ، والاستقامة فى المسيرة بين الناس وبين الأجيال . وقد سرى ما أخذت عنه فى عروقى ودمى . وكانت تلك أولى نعم الله علىّ ، ولقد عشت فى ظلال هذه النعمة وبركتها أنا ومن تناسل عنى ما شاء الله أن نعيش وأن نتناسل . وهم بالتتابع الزمنى أحمد وعلى وأطفالهما سليمان وعمر وأحمد وآية وكريمة . وأذكر إلى جانب ذلك أمى السيدة مبروكة محمد عصفور وهى ابنة العالم المالكى الجليل والتى عرفت الله فى أبنائها بأفضل ما يعرفه إنسان عن خالقه . فعلمتنى خشية الله ورعاية حقه علىّ وعلى جيلى من مخلوقاته ، فعشت فى رعاية أمى فردًا فى خلق كثير ، رعيت حقوقهم قبل أن أرعى حقى الذى ضمنه ورعاه لى والداى رحمهما الله .

وأذكر ممن كان لهم الفضل علىّ زوجى عزيزة محمد الشعرانى ، وهى كانت تلميذتى فى كلية الآداب بجامعة القاهرة ، وهى سليلة الإمام المتصوف عبد الوهاب الشعرانى . وقد كنت أول أستاذ فى الجامعة يختار تلميذته قرينة له . وما أظن إلا أن هذه كانت هداية من الله سبحانه ، إذ اخترتها فى اليوم السادس من عودتى من البعثة العلمية فى الخارج ، وقد امتد بنا هذا القران الأليف الزكى أكثر من نصف قرن (منذ عام ١٩٣٧) وأعطتنى زوجى خير الذرية وأزكاها ، كما كان لها الفضل فى مسيرتى فى الحياة الدنيا (والآخرة إن شاء الله) على صراط المودة والخير والحق المستقيم فى صحبة سليلة الأمام الشعرانى رضى الله عنه وأرضاه .

ويأتى بعد ذلك شيخى فى الكتّاب الشيخ عبد ربه شيحه ، وكان الشيخ الضرير فى كتّاب القرية التى كانت تعـ.ف باسم قرية «اليهودية » قبل أن يُعدّل أحد أخوالى (وكان عضوًا فى البرلمان) اسمها إلى قرية « الوفائية » من أعمال الدلنجات بإقليم البحيرة فى غرب الدلتا . وكان شيخ الكتّاب صاحب شخصية قوية يرفع من قدرها أنها كانت كريمة على نفسها إلى أبعد الحدود . وقد أخذ الطفل من شيخه ذاك ما بقى معه طوال

الحياة . فلم يعرف عنه أنه قبل المذلة أو المهانة فى يوم من الأيام ، كما لم يعرف عنه إلا أنه سار على سبيل الصدق والحق الذى تعلمه الصبى عن أبيه : وعلى سبيل التقوى والرحمة التى أخذها عن والدته رحمهما الله .

وأذكر بعد ذلك طائفة من أساتذتى فى مراحل التعليم العام والجامعى . وأبدأ بناظر مدرستى الثانوية (طنطا الثانوية) وهو الحسينى مصطفى الذى سبق ذكره فى الحديث عن مجانية التعليم من هذه السيرة ، وقد اكتشفنى فى السنة الثالثة من التعليم الثانوى وأشار بأن اتصل بوالدى لأخطره أنه نظرًا لأننى وشقيقى أحمد جئنا فى ترتيب « الأول » «والأول مكرر » فى فصلنا بالسنة الثالثة الثانوية . . . فإن القواعد تسمح بأن يعفى أحدنا (وهو الأصغر سنا) من المصروفات . كذلك فقد كان ناظر مدرستى نموذجًا فى حمل عبء الرعاية والمسئولية عن أبنائه التلاميذ (خصوصًا تلاميذ القسم الداخلى) . وأظن أنى قد وعيت هذا « النموذج » عن ناظر مدرستى وعملت به حين جاء الوقت وصرت مديرًا ورئيسًا لجامعة أسيوط بعد ذلك بأكثر من ثلاثين عاما (١٩٥٥) .

وكان من بين أساتذتى فى المدرسة الثانوية بطنطا الأستاذ السباعى بيومى الذى كان أستاذًا للغة العربية . وكان مثالاً للأستاذ الضليع فى مادته ، بل الأستاذ الإنسان الذى كان من مظاهر سعادتي بعد سنين كثيرة أن أتابع عمله أستاذًا للغة والأدب العربى فى كلية دار العلوم . وكان من القلائل الذين ارتقى بهم عملهم من المرحلة الثانوية إلى المرحلة العالية وأظن أنه ترك أثره ومبسمه على أسلوبى العربى الذى كنت قد بدأت أتميز به بين أقرانى .

وانتقلت بعد ذلك إلى المرحلة الجامعية . وكان من حسن حظى أننى دخلت إلى الجامعة المصرية فى أول عام من افتتاحها كجامعة حكومية ، بعد أن انتهت مرحلة الجامعة الأهلية ودخلت الجامعة فى كنف الحكومة عام ١٩٢٥ وتلك مناسبة أيضًا كان لها أكبر الأثر فى حياتي المستقبلة . وكأننى كنت على موعد مع الجامعة الجديدة لدى إتمامى الدراسة الثانوية . فدخلت إلى كلية الآداب رغم أن هذه لم يكن لخريجيها «مستقبل » معروف . ولكنى دخلتها لأنه كان بها قسم أسموه فى ذلك الوقت « قسم

الجغرافيا والعلوم السياسية » وخيل إلى - كما ذكرت من قبل - إن مثل هذا القسم سيخرج « سفراء » مصر فى عهد استقلالها الأول ذاك ! ووجدت أمامى على رأس الجامعة شخصية فكرية وثقافية فذة هى أستاذنا أحمد لطفى السيد . وكان من عادته كأول مدير للجامعة أن يقابل الطلاب الجدد ويتحدث إليهم خصوصًا وإن مكتبه فى الجامعة كان فى الدور الأول من سراى « الزعفران » التى بناها من قبل الخديوى إسماعيل، وكان مقرنا فى الدراسة بالدور الأول من المبنى . . كما كان يلقى علينا بعض دروسه فى الفلسفة والاجتماع والسياسة والوطنية . وقد تابع دراستى بعد أن عدت من البعثة التعليمية فى انجلترا ومعى درجة الدكتوراه وجائزة « لانجتون » التى خصصتها جامعةمانشستر لبحوث « ما بعد الدكتوراه » فضاعف أحمد لطفى السيد تلك الجائزة لكى أسافر فى بعثة بحثية ميدانية فى بلاد اليمن فور عودتى من انجلترا . . . وقويت الصلات بيننا لدرجة أنه عندما أعادتنى الدولة (فى عام ١٩٥٥) من وزارة التربية والتعليم لأنشئ جامعة أسيوط وأرأسها تنازل الشيخ الكبير وحضر إلى مقر وزارة التربية والتعليم ليرحب بعودتى إلى الجامعة فاحتضننى وقال كلمة لا تزال ترن فى أذنى : «أنت بضاعتنا ردت إلينا » !

ثم كان من أساتذتى فى كلية الآداب أستاذنا طه حسين وكان أستاذًا لا يقارنه فى الاستمساك بحرية الرأى «والحرية الأكاديمية » إلا أحمد لطفى السيد . ولم يكن صاحبكم من تلاميذ طه حسين فى قسم اللغة العربية ، ولكنه استمسك بحضور معظم محاضراته فى ذلك القسم حتى كاد أن يتخرج بالليسانس . ولكنه كان يعتز بين زملائه بأنه واحد من تلاميذ طه حسين ولكن « ليس فى ميدان الأدب العربى » . ولقد عاصر صاحبكم وأقرانه فى الكلية فترة الأزمات الأولى بين طه حسين والسلطان الحكومى ، حين ألف كتاب « فى الشعر الجاهلى » الذى عدّل عنوانه فى العام الثانى فجعله « فى الأدب الجاهلى » ولم نكن فى ذلك الوقت على مستوى المشاركة فى النقاش والجدل الذى دار فى مجلس الشيوخ المصرى وفى الصحف ، ولكن صاحبكم يعترف بأنه حين كان يناقش طه حسين فى سنوات لاحقة كان يذكره دائما بأن خير ما أخذناه عن طه حسين هو حرية الرأى والمجادلة وكنت أتمسك بحقى أن أمارس مع أستاذى ما كان يمارسه هو مع الناس من احتفاظ كل واحد برأيه الخاص والدفاع عنه ، وأذكر له

ـ رحمه الله ـ أنه كان يسلم لنا ـ ولى أنا بصفة خاصة ـ بهذا الحق فى المخالفة مع الأستاذ .

وكان لطه حسين خصلة يشاركه فيها أحمد لطفى السيد وهى أنهما كانا « يستقيلان » من عملهما فى أية مناسبة يختلف أحدهما فيها مع الحكومة ، ويشعر بأن الدولة تريد أن تفرض رأيها عليه . ولقد أخذت هذه الخصلة واستمسكت بها فى مناسبة هامة حين قدمت استقالتى من رياسة جامعة أسيوط حين جاء محافظ لمحافظة أسيوط واختلف مع رئيسى الجامعة فى بعض الشأن ولكن رئيس الجامعة استمسك برأيه وعرض استقالته فرفضتها الدولة وانتصرت لرأى رئيس الجامعة على المحافظ الذى لم يلبث أن نقل إلى عمل آخر فى محافظة أخرى بشمال مصر . تاركا مدير الجامعة (رئيسها) لينفرد بشئون العلم والثقافة بالصعيد الذى كان قد اختاره لينشئ به جامعته الجديدة !

وكان لى فى كلية الآداب استاذان مصريان أثر كل منهما فى حياتى ومستقبل عملى تأثيره الخاص ، وإن اختلف كل منهما عن الآخر فى الأثر . وكان أستاذى مصطفى عامر أستاذا هادئ الطبع له ميوله الخاصة فيما أصبحنا نسميه معه بالجغرافيا التاريخية وقد أثر فىّ أسلوبه المبسط فى عرض أفكاره إلى حد أننى انجذبت إليه فى دراسة هذه المادة فى السنة الثالثة من الدراسة بالكلية ، وأخذت طريقها عنه ثم توسعت فيها بعد ذلك عندما سافرت إلى الخارج وأخذت أدرس الآلات الحجرية القديمة التى كان الإنسان يستعملها فى العصور الحجرية القديمة والحديثة ، كما توسعت فى تطبيقاتها التى كان هو صاحب الفضل الأول فى إدخالها إلى مجال الدراسة الجغرافية فى مصر ، وكذلك فى مجال تطبيق أسلوب البحث التاريخى فى الجغرافيا القديمة ، مع البحث فى ظروف الحياة الحديثة والجارية . ومن هنا فإن مصطفى عامر كان واضع أسلوب البحث الجغرافى التطبيقى الذى يربط الحياة المعاصرة والمستقبلية لمصر بدراسات العصور التاريخية المتتابعة . وهو ما سارت عليه مدرسة الجغرافيا المصرية سنوات امتدت إلى وقتنا الحاضر ، لاسيما فى مجال دراسة « الجغرافيا السياسية » . وأما الآخر فهو الدكتور محمد عوض محمد الذى جاء بعد مصطفى عامر بسنتين اثنتين وجاء حائزاً لأول درجة للدكتوراه فى الجغرافيا بمصر ، وإن كان قد حصل عليها من ذات المدرسة الجغرافية التى درس فيها مصطفى عامر (لفربول بانجلترا) . وكان فى حياته الأولى قد

مارس فيها العمل السياسى منذ ثورة ١٩١٩ ، ونفى بسبب ذلك إلى مالطة ، ثم سافر فى البعثة إلى انجلترا . وكان عالمًا باللغات الأجنبية التى أمضى مدة نفيه فى مالطة فى تعلم بعضها (ومنها الألمانية) . كما كانت له ميول أدبية واضحة فترجم رواية « فاوست » وغيرها عن الألمانية . وكانت ظروف حياته السياسية والقومية قد علمته شيئًا عن «الجديّة» فى المعاملة وطبق هذا الأسلوب فى عمله بقسم الجغرافيا الذى أصبح من سماته أن الأساتذة يتشددون فى تحديد المستوى العلمى المطلوب ، وانجذب صاحبكم إلى أستاذه الشاب وأعجب بأسلوبه وسار على وتيرته فى «الجدية » خلال حياته وعمله فى قسم الجغرافيا ثم خلال حياته بعد ذلك فى الجامعات الأخرى . وما أظن إلا أنه لا يزال يحتفظ بالأسلوب ذاته حتى الآن !

وفى عام ١٩٣٠ سافر صاحبكم إلى البعثة التعليمية والبحثية فى الخارج وأمضى خمس سنوات ونصفًا فى كل من انجلترا وفرنسا والنمسا وأخذ من أساليب البحث العلمى فى كل من تلك البلاد بعض ما نفعه وبقى معه على مر الأيام . وكان لى من الأساتذة بالخارج ثلاثة لكل منهم أسلوبه وطريقته الخاصة . فأما أولهم فالأستاذ بيرسى روكسبى وهو رئيس مدرسة الجغرافيا بجامعة لفربول وتخرج على يديه من قبل كل من مصطفى عامر ومحمد عوض محمد فانشأ صلة خاصة بالمدرسة المصرية كما كان قد دعى أستاذًا زائرًا بقسم الجغرافيا بكلية الآداب بالقاهرة فى ربيع عام ١٩٣٠ وتعرف إليه صاحبكم وتعلق به ولازمه لمدة ثلاثة أشهر كاملة واستطاع صاحبكم أن يلقى محاضرة فى قاعة البحث بالقسم عن الواحات الخارجة . . . ألقاها ارتجالا باللغة الإنجليزية دون أن يستعين بأية مذكرات ! وترك ذلك انطباعًا فريدًا فى نفس الأستاذ البريطانى الذى صرح بعد المحاضرة بأنه يتنبأ لهذا الطالب المصرى بمستقبل طيب كمحاضر فى القسم . وعندما لحق به صاحبكم إلى جامعة لفربول بانجلترا تقدم الأستاذ روكسبى بمذكرة إلى مجلس الجامعة أعفى بها صاحبكم من التقدم للدراسة للبكالوريوس أسوة بما كان يحدث من قبل لخريجى المعاهد العليا المصرية إذا سافروا إلى انجلترا . وبذلك كان صاحبكم أول خريج من كلية الآداب تعترف له جامعة بريطانية بمعادلة درجته العلمية المصرية (الليسانس) للدرجة الجامعية الأولى التى تمنحها جامعة بريطانية .

واستطاع روكسبى أن يجعل تلميذه يتجه إلى دراسة « الجغرافيا العربية » وأن يتخصص فى دراسة العلاقات الثقافية وعلاقات التجارة والسلع بين العالم العربى فى غرب آسيا والعالم الشرقى فى شرق القارة الآسيوية . وأتم صاحبكم دراسته للماجستير فى هذا الموضوع وكان ذلك توجيهًا أصيلاً للتخصص فى جغرافيا العالم العربى القديم والحديث .

وجاء بعد ذلك أستاذى الدكتور هربرت جون فلير وهو أستاذ من أصل فرنسى (من جزر القناة البريطانية) وكان تخصصه الأولى فى علم الحيوان ثم انتقل إلى علم الأنثربولوجيا وأصل سلالات البشر ، فوسع تخصصه وانتقل من ذلك إلى دراسة أصل الحضارات وشارك فى تأليف مجلد من عشرة أجزاء عن « دهاليز الزمان » (كما ذكرنا فى مناسبة سابقة) . وقد اجتذبته جامعة مانشستر فأنشأ بها « مدرسة الانثربولوجيا » وأصبحت له شهرة عالمية . وقد حضر لى محاضرة فى جامعة لفربول فقرر أن يتبنانى فى مدرسته الجديدة ، وسجلت معه لدرجة الدكتوراه متخذًا رسالتى عن مصر ومركزها فى عصر ما قبل التاريخ . وهذا الأستاذ كما ذكرنا هو أحد الدعاة الأوائل للربط بين علم الجغرافيا ودراسة الحضارات القديمة ، فهو قد جعل مادة الجغرافيا تدخل فى خدمة العلوم الإنسانية والاجتماعية . وبذلك خرجت الجغرافيا عنده عن مفهومها القديم من أنها علم يعتمد على غيره من العلوم ، يأخذ منها ولا يعطيها ، وأصبحت علما « يُعطى» كما « يأخذ » وبذلك تحاشى هذا العلم موقف « الجمود والاعتماد الكلى على العلوم الأخرى » إلى موقف « الانطلاق » وإفادة الفكر فى العلوم الأخرى ، تماما كما خرج هربرت جون فلير من قبل عن علم « الحيوان » إلى العلوم التى تدرس « الإنسان » . وقد كان لهذا الاتجاه الجديد أثره البالغ فى تفكير صاحبكم الذى دخل إلى مجال دراسة الحضارات . وذكّره ذلك بما فعله من قبل المفكر العربى عبد الرحمن بن خلدون الذى خرج من دراسة «التاريخ » إلى دراسة « العمران » وتعمير الإنسان للبيئة الطبيعية . واستهوى هذا الجو كله صاحبكم إلى السير من جديد على طريق عبد الرحمن بن خلدون والأخذ فى الوقت نفسه بالأساليب العلمية الحديثة التى بدأ الابتكار فيها هربرت جون فلير . ثم عاد صاحبكم بهذا الأسلوب « القديم الحديث » . . . عاد إلى جامعة القاهرة فعاود طريقة ابن خلدون من جديد ، حين انتقل ذلك المفكر العربى من

المغرب إلى القاهرة والفيوم ، ونقل إليهما مذهبه الجديد . ولعل التاريخ أن يكون قد أثبت بذلك مرة أخرى أنه خير من يعيد نفسه !

وآخر الأساتذة الأجانب الذين أثروا فىّ هو الأب هنرى برويل (وقد جاء ذكره من قبل أيضًا) . . . . وهو قسيس فرنسى ممن انتقلوا من عالم دراسة « اللاهوت » إلى دراسة « أصول الحضارات الأولى » والصناعات الحجرية القديمة فى فرنسا ثم فى جهات أخرى فى شمال إفريقية وغيرها . . . وكان واحدًا من مجموعة من القساوسة الذين انتقلوا هذه « النقلة » الكبيرة من ميدان العمل « الكنسى » إلى ميدان العمل « العلمى » . وكان مقر عمله فى باريس بمعهد أنشأه أمير موناكو لدراسة « الباليونتولوجيا البشرية » وهى التى تعتمد على دراسة عظام الإنسان القديم وآثاره الحجرية التى ميزت حضارة العصر الحجرى القديم والوسيط والحديث . وأصبح ذلك المعهد موئلاً تتجمع فيه علوم هذه الدراسات التى بدأت من دراسة الروح وانتقلت إلى دراسة أصول الحضارات وجذورها الأولى ثم انتقلت بعد ذلك إلى دراسة أثر ذلك كله فى تفهم الحضارات والاتجاهات الحضارية المعاصرة ، والتى يعيد بها الإنسان صورة الحضارة الأولى لكى يتفهم سمات الحضارة الجديثة المعاصرة وكيف أن الدراسة الروحية هى أساس صالح لتفهم الحضارات الإنسانية المادية والاجتماعية المعاصرة فى أوضاعها التاريخية الأصيلة .

هكذا تطور صاحبكم على مر السنين والأيام وتطورت صلاته بعلم الجغرافيا المعاصر فى العالم إلى أن انتقل من ذلك إلى محاولة تفهم الحياة الإنسانية المعاصرة فى أرض الكنانة وأرض العروبة . . . . وعاد إلى وطنه العربى ليطبق بعض ذلك الأسلوب على بلاده فى مصر وموطنه العربى الكبير حيث بنيت الحضارة منذ قديم وعادت إلى أن تجدد نفسها فى العصر الحديث مستندة إلى أصولها الحضارية قديما فى التاريخ البشرى والإنسانى الطويل .

بل هكذا سارت حياة صاحبكم العلمية من البدء بدراسة معالم الحضارة الأولى فى مصر وأرض العروبة ثم الانتقال آخر الأمر إلى الجانب النفعى من العلم والتطبيق الذى يجعل دراسة الأصول والجذور أساسًا لدراسة الفروع وثمرات الإزهار الإنسانى من الفكر

والمدنية والحضارة ، بحيث أصبح يطبق ثمرة هذا الأسلوب الذى تعلمه خلال سنوات التكوين الطويلة سعيا إلى فهم سمات الحياة الحضارية العربية والمصرية المعاصرة فى عالمنا القديم الجديد . وطبق هذا الأسلوب بصفة خاصة فى مجال التربية والتعليم وتكوين الجيل الجديد على النحو الذى حاولنا أن نفصله فى صلب فصول هذا الكتاب عن « مستقبل الثقافة فى مصر العربية » .

« وعلى الله قصد السبيل » .

سليمان أحمد حزيّن

كلمـــــــات

كلمـــات

١ ـ تهذيب الغريزة يخرج الحيوان من الحيوان .

تدريب العقل يخرج البشر من الحيوان .

وتربية الضمير تخرج الإنسان من البشر .

وتأديب النفس يخرج الإنسان من الإنسان .

٢ ـ بالعقل يميز الإنسان بين الصواب والخطأ . . . وبالضمير يميز بين الحق والباطل .

٣ ـ العلم لا وطن له . . . ولكن الثقافة لها وطن .

٤ ـ حضارة مصر ليست هبة النيل . . . وإنما هى ثمرة جهاد الإنسان على الأرض الطيبة .

٥ ـ قوميتنا العربية ، عقيدة وعمل وحركة ومصير .

٦ ـ وطننا العربى تراب وتراث وعِرْق وثقافة .

٧ ـ انتشر الإسلام بكتاب الله ، ولم ينتشر بحد السيف .

٨ ـ الحياة ثقافة ، والثقافة الحقة سلوك فاضل فى الحياة .

٩ ـ نريد للقانون دائمًا أن يكون بين الناس حسيبًا لا رقيبًا .

١٠ ـ العرض رحم الحياة . . . والذود عنه دفاع مشروع عنها .

١١ ـ تواضع العالم من تواضع البحر ، يشغل ماؤه ما انخفض من الأرض .

١٢ ـ المواطن الصالح من يعطى وطنه أكثر مما يأخذ منه .

١٣ ـ الثقافة سلوك قبل أن تكون معرفة .

١٤ ـ العالم الحق كالمعلم الحق من كان عمله فى الدنيا وأجره فى الآخرة .

١٥ ـ حق الخطأ يجب أن يصان للشباب .

١٦ ـ العصبية السليمة مردها القوة والإيجابية ، والتعصب الأعمى مرده الضعف والسلبية .

١٧ ـ ميراث العلماء كميراث الأنبياء رسالة وأمانة ، قبل أن يكون مالا أو جاها يرثه الأخلاف عن الأسلاف .

١٨ ـ الصدق قوة صامدة ، والكذب ضعف مخذول .

١٩ ـ وضع العلم فى خدمة المجتمع هو بالنسبة للجامعيين « فريضة واجبة » .

٢٠ ـ الاستقلال الأكاديمى وحرية الفكر بالنسبة للجامعات لا يقلان شأنا عن استقلال القضاء بالنسبة لتحقيق العدالة بين الناس .

٢١ ـ الإيمان بغير عمل كالروح بغير جسد .

٢٢ ـ من كتم الناس علمه فهو آثم ، ومن سعى إليهم به فهو عابد .

٢٣ ـ قد يكون الصمت الواعى أبلغ تعبيرًا من الكلام المرسل .

٢٤ ـ الجهل موت والعلم حياة .

٢٥ ـ خلق بلا علم خير من علم بلا خلق .

٢٦ ـ طلب العلم بالنسبة للأفراد فرض عين وليس فرض كفاية .

٢٧ ـ المعرفة يقصد بها وجه العلم ، والحكمة يقصد بها وجه الله .

٢٨ ـ الجامعة مقر الحكمة قبل أن تكون مقر المعرفة .

٢٩ ـ العلم وسيلتنا لخدمة المجتمع ، والدين طريقنا إلى الله .

٣٠ ـ التربية الحقة بناء للفكر وحفز للابتكار ، قبل أن تكون مجرد تجميع للمعرفة أو دعوة للمحاكاة .

سليمان أحمد حزيِّن

رقم الإيداع ٢٧٥٠ / ٩٤
I. S.B.N : 977 - 09 - 0202 - 0